



INTERNATIONAL EDUCATION CONGRESS 2023

CONFERENCE PROCEEDING

TAM METİNLER KİTABI

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

EDU
congress

International Education Congress

20-23 September 2023

Ankara University

EDUCONGRESS 2023

CONFERENCE PROCEEDING

e-ISBN: 978-605-72845-4-9

Edu Yayıncılık Eğitim, Danışmanlık, Proje Yönetimi, Organizasyon, Yazılım,
Reklam San.

Tic. Ltd. Şti.

T: 08504323714 - 0507 5875581

E: eduyayincilik@gmail.com

A: Kızılırmak Mah. Dumlupınar Bulvarı, Next Level, A Blok, K:4, Kno: 3, D: 10,
Söğütözü/Ankara



COMMITTEES / KURULLAR

Kongre Onursal Başkanı / Honorary President of Congress

Prof. Dr. Necdet ÜNÜVAR, Ankara Üniversitesi Rektörü

Kongre Başkanları / Congress Presidents

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

Kongre Başkan Yardımcısı / Congress Vice President

Prof. Dr. Ali ERSOY, Anadolu Üniversitesi

Düzenleme Kurulu Başkanı / Congress Organizing Committee President

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

Kongre Genel Sekreteri / Congress Secretary General

Dilek ERTUĞRUL, EDU Yayıncılık

Kongre Alan Koordinatörü / Chairman-Network Coordinator

Prof. Dr. Sedef CANBAZOĞLU BİLİCİ, Gazi Üniversitesi

Düzenleme Kurulu Üyeleri / Congress Organizing Committee Members

Prof. Dr. Ayşe OKVURAN, Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Eren CEYLAN, Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Erten GÖKÇE, Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Fatma HAZIR BIKMAZ, Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Fatma MIZIKACI, Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Gürcan GÜRGEN, Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Hatice BAKKALOĞLU, Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Neslihan KARAMAN, Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Sedef CANBAZOĞLU BİLİCİ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Serkan KOŞAR, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Ayşegül BAYRAKTAR, Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Berna COŞKUN ONAN, Bursa Uludağ Üniversitesi
Doç. Dr. Dilşat PEKER ÜNAL, Yozgat Bozok Üniversitesi
Doç. Dr. Emre EV ÇİMEN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN, Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Işın SEVER, Hakkari Üniversitesi
Doç. Dr. Koray KASAPOĞLU, Afyon Kocatepe Üniversitesi
Doç. Dr. Muhammet ÖZDEN, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU, Hacettepe Üniversitesi

Doç. Dr. Yakup DOĞAN, Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Ümran ALAN, Anadolu Üniversitesi
Dr. Sevgi ERNAS, Ankara Üniversitesi
Doktora Öğrencisi Ayşe İLHAN, Anadolu Üniversitesi
Ar. Gör. Rozerin YAŞA, Süleyman Demirel Üniversitesi

Uluslararası Danışma Kurulu / International Advisory Board

Professor Ali YILDIRIM, University of Gothenburg, SWEDEN
Professor Andrew P. JOHNSON, Minnesota State University, USA
Professor Anthony John ONWUEGBUZIE, University of Cambridge, ENGLAND
Professor Azita MANOUCHEHRI, The Ohio State University, USA
Professor Donna M. MERTENS, Gallaudet University, USA
Professor Filiz KESER ASCHENBERGER, Danube University Krems, AUSTRIA
Professor Ingrid GOGOLIN, University of Hamburg, GERMANY
Professor Joe O'HARA, Dublin City University, IRELAND
Professor Maria P. FIGUEIREDO, Polytechnic Institute of Viseu, PORTUGAL
Professor Martin BROWN, Dublin City University, IRELAND
Professor Stafford HOOD, University of Illinois at Urbana-Champaign, USA
Professor Todd KETLER, Baylor University, USA
Naz CILO_VAN NOREL, Siemens IoT Consultant, GERMANY
Şeyda SUBAŞI SINGH, University of Vienna, AUSTRIA

EDUCongress Danışma Kurulu / EDUCongress Advisory Board

Prof. Dr. Ahmet SABAN, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Ali SABANCI, Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL, Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşe GÜLER, Kırıkkale Üniversitesi
Prof. Dr. Banu ALTUNAY, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Erdinç ÇAKIROĞLU, ODTÜ
Doç. Dr. Ergül DEMİR, Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Fatih YILMAZ, Dicle Üniversitesi
Prof. Dr. H. Ferhan ODABAŞI, Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Fulya CENKSEVEN ÖNDER, Çukurova Üniversitesi
Prof. Dr. Gülsen ÜNVER, Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Hanife AKAR, ODTÜ
Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR, Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. İsmail SEÇER, Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet BEKDEMİR, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet TORAN, İstanbul Kültür Üniversitesi
Prof. Dr. Muhammet BAŞTUĞ, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Prof. Dr. Mustafa Serdar KÖKSAL, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Naciye AKSOY, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Nalan KURU, Bursa Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Nilüfer KAHRAMAN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Özgül KELEŞ, Aksaray Üniversitesi
Prof. Dr. Özlem KARAIRMAK, Bahçeşehir Üniversitesi
Prof. Dr. SÜLEYMAN İNAN, Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Şengül S. ANAGÜN, Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Taner ALTUN, Trabzon Üniversitesi

EDUCongressYürütme Kurulu / EDUCongress Executive Board

Prof. Dr. Ali ERSOY, Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Ayşegül BAYRAKTAR, Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Berna COŞKUN ONAN, Bursa Uludağ Üniversitesi
Dilek ERTUĞRUL, EDU Yayıncılık
Doç. Dr. Dilşat PEKER ÜNAL, Yozgat Bozok Üniversitesi
Doç. Dr. Emre EV ÇİMEN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN, Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Koray KASAPOĞLU, Afyon Kocatepe Üniversitesi
Doç. Dr. Muhammet ÖZDEN, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Sedef CANBAZOĞLU BİLİCİ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Serkan KOŞAR, Gazi Üniversitesi
Dr. Sevgi ERNAS, Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Şakir ÇINKIR, Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Yakup DOĞAN, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

İÇİNDEKİLER

Göçmen Öğrencilere Yönelik Olumsuz Yargıların Ortadan Kaldırılmasında İmge Tiyatrosu İle Kök Değerler Eğitimi.....	10
Türkiye’de 2010-2023 Yılları Arasında Program Değerlendirme Konusunda Yapılan Çalışmaların Analizi	23
Lise Öğrencilerinin Fiziksel Aktiviteye Katılım Motivasyonları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	32
Fen Eğitimi Alanında Argümantasyon Uygulamalarının Kullanıldığı Çalışmalar Üzerine Karşılaştırmalı Bir İçerik Analizi....	40
Ortaokul Matematik Öğretmen Adaylarının Performans Görevinin Uygulanmasına Yönelik Görüşleri	76
İlkokul Hayat Bilgisi 1. Sınıf Ders Kitabındaki Değerlendirme Sorularının Dersin Kazanımlarıyla İlişkisi	87
Özel Yetenekli Öğrencilerin Yer Aldığı Matematik Sınıfında Değerlerin Hizalanması	100
Ebeveynlerde Otoriter Ebeveynlik Tarzı ile Çocuk İstismarı Farkındalığı İlişkisinde Ebeveyn-Çocuk Çatışmasının Aracı Rolü	109
Proje Tabanlı 6E İle Problem Temelli Kuantum Öğrenmenin Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi	113
Öğretmen Adaylarının Deprem Sonrası Can Sıkıntısı ile Psikolojik İyi Oluşu Arasındaki İlişki	127
Öğretmen Adayları ve Çalışan Öğretmenlerin Medya Okuryazarlık Düzeylerini Etkileyen Değişkenler	135
Eğitim Fakültesi Öğrencilerin Film Tercihleri ve Filmlerin Tercih Edilme Nedenleri	145
Öğretmen Adaylarının Okumayı Tercih Ettiği Kitaplar ve Tercih Etme Nedenleri	154
Eğitim Ortamlarında Siber Aylaklık Ve Teknolojik Bağımlılıklar Üzerine Yapılan Araştırmalara Yönelik Derleme	161
Biyoloji Öğrencilerinin Aile Motivasyonlarının Kişisel İnişiyatif Alma Becerileri Üzerine Etkisi	168
İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Çevre ve Matematik Eğitimi Entegrasyonu Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi	179
Ortaokul Öğrencilerinin Beceri Temelli Matematik Problemlerine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi	188
Eğitimde Artırılmış Gerçeklik Teknolojisinin Etkileri Üzerine Genel Bir Değerlendirme	197
Göçmen Öğrencilere Göre Matematik Nedir?.....	206
DMF Belirlemede Angoff’un Dönüştürülmüş Madde Güçlükleri Yönteminin Kullanılması Ne Kadar Mantıklı?	216
Görsel Sanatlar Öğretmen Eğitiminde Biçimlendirici Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Uygulamaların İncelenmesi.....	241
Ortaöğretim Öğrencilerinin Sosyal Görünüş Kaygısı ile Beden Eğitimi Dersi Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	251
Journal of Inclusive Education’ın Bibliyometrik Analizi.....	264
Yapılan Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Öğretmenlerin Gereksinimlerini Karşılama Durumlarının Değerlendirilmesi.....	274
Yabancı Dil Öğretiminde Hedef ve Kaynak Kültürün Dil Öğretimi Sürecindeki Etkisinin İncelenmesi	284
Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine Göre Bir Program Zincirleme Analizi: Trafik Güvenliği Dersi Örneği	296
Inclusion of Audio-Description Training in Translation Studies Curriculum: A PhD Course Design.....	309
TYT Sınavı Baraj Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	326
Kadına Yönelik Şiddetin Engellenmesinde Okullarda Pedagojik Bir Araç Olarak İmge Tiyatrosunun Kullanımı	335
İlkokulda Yabancı Dil Öğretiminde İçerik ve Dil Bütünleşik Öğretme Yaklaşımı (CLIL) ile Eylem Odaklı Öğretme Yaklaşımın Karşılaştırılması	345
Validity Examinationsin Item Response Theory Based Simulation Studies: Example Applications.....	359

Deprem Bölgelerindeki Okul Müdürlerinin Kriz Yönetimine İlişkin Görüşleri	369
Çocuk Kitapları Aracılığıyla Problem Çözme Becerisinin Geliştirilmesinde Bibliyoterapi Uygulanabilir Mi?	380
Türkiye’de Eğitim Yönetimi Konulu Doktora Tezlerinin İncelenmesi	398
Öğretmenlerin Mesleki Eğitim Merkezi (MESEM) Programına Yönelik Görüşleri	407
Görme Engeli Olan Bireylere Müzik Eğitimi Alanında Hizmet Veren Kuruluşların İncelenmesi	422
8. Sınıf Öğrencilerinin Niteliksel ve Niceliksel Orantısal Akıl Yürütme Problemlerinde Kullandıkları Stratejiler	431
Mesleki Amaçlı İngilizce Öğrenenlerin Yapay Zeka Destekli Geri Bildirim Araçlarına İlişkin Görüşleri	438
Learner Autonomy and Why It’s Important to Develop for Language Learning	454
Ortaokul Öğrencilerinin Web 2.0 Araçlarıyla Zenginleştirilmiş Ters Yüz Eğitim Modeline Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi	465
Lise Öğrencilerine Göre Eğitim Kavramı: Bir Metafor Çalışması	486
Çocuk Koruma Sistemi Dersi Kapsamında Gerçekleştirilen Deneyim Paylaşım Toplantısına Katılan Evlat Edinen ve Koruyucu Aileler ile Üniversite Öğrencilerinin Görüşlerinin İncelenmesi	499
Ortaokul Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık ve Küresel Yetkinliklerinin İncelenmesi	505
Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Matematik Seferberliğine Yönelik Algılarının İncelenmesi	520
Öğretmenlerin Öğretim Programını Uyarlama Örüntülerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi	531
Okul Müdürlerinin 21. Yüzyıl Becerilerinin Kıdem ve Branş Bağlamında İncelenmesi	544
Primary School Students’ Attitudes Towards Learning English as a Foreign Language	554
Identity Processes, Sense of Community, Hope, Empathy, Digital Literacy, Social Media Use and Well-Being of University Students in Turkey:	562
The Mediating Role of Participation	562
Üstün Yetenekli Öğrencilerin Gözünden Öğretmen Özellikleri	575
Varoluşsal Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi	592
Manevi Değerlerin Kazanımında Sosyal ve Kültürel Değerlerin Etkisi	599
Resim-İş (Görsel Sanatlar) Öğretmen Eğitiminde Etkileşimli	608
E-Kitapla Bütünleştirilmiş Müze Deneyimi	608
Çocukların Hayallerindeki Okul Tasarımları	620
İngilizce Öğretim Programı Kazanımları ve Ders Kitaplarının, Yabancı Dil Testi ile Uyumu Konusunda Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi	637
Empowering Preservice English Language Teachers in Terms of Ecological Sustainability	650
Türkiye’de Okul Yöneticilerinin Yenilik Yönetimi Konulu Lisansüstü Çalışmaların İncelenmesi	655
Müzik Öğretmenlerinin Nota Yazım Programlarını Kullanma Becerilerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi	664
Türkçe Öğretmenlerinin Eğitimde Teknoloji Entegrasyonu Göstergeleri ile Bireysel Yenilikçiliklerinin İncelenmesi	671
İlkokul Düzeyinde Fen Bilimleri Eğitimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi	683
Snapwords Kullanımının İngilizce Kelime Bilgisi ve Tutumuna Etkisi	701
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Alanında Veri Simülasyonu ile Yapılan Lisansüstü Tezlerin Tematik ve Metodolojik Açından İncelenmesi	708

Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.....	719
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Müzik Etkinliklerine Yönelik Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi	735
Müzik Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Sürecinde Öğretim Teknolojileri Kullanım Yeterliklerinin İncelenmesi	747
Matematik Öğretiminde Okul Dışı Öğrenmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri ve 7. Sınıf Matematik Ders Kitabının Okul Dışı Öğrenmeye Uygunluğu.....	757
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Adaylarının Türkü Terminolojisiyle İlgili Farkındalıklarının Belirlenmesi: Durum Çalışması ..	774
Öğretmenlerin Program Çalışmalarındaki Rolüne İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri.....	786
An Investigation of Graduate Theses/Dissertations on the Adaptation of International Students in Türkiye: A Content Analysis.....	799
Türkçe Dersinde Oyunlaştırılmış Ders Planı Uygulayan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri.....	806
Öğrencilerin Okul Yöneticilerinin İletişimine İlişkin Beklentileri.....	818
Türkiye'de Eğitim Öğretim Alanında Yapılan Karizmatik Liderlik Konulu Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi	830
Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyonları ile Derslerde Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi.....	840
Gelişimsel Diskalkulisi Olan Öğrencilerin Velilerinin Diskalkuli Hakkındaki Görüşleri.....	853
Potential Transformative Impact of Predictive Modeling on Assessment Grading.....	864
What are the Difficulties about Parental Involvement for the Immigrant Parents?.....	874
Turkish Immigrant Parent Perspectives.....	874
Piaget ve Vygotsky'nin Kuramında: Dil ve Düşünme Süreçleri.....	880
Öğretmen Adaylarında Çevrim içi Öğrenme Sistemleri ile Yaşam Etkililiği Arasındaki İlişki	884
KAÇD Başarısında Öğrenme Kültürü.....	894
Lise Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Matematiksel İlişkilendirme Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişki	906
Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Öz Denetim Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	918
Bilgi İşlemsel Düşünme Becerileri Konusunda Türkiye'de Temel Eğitim Düzeyinde Yapılmış Çalışmaların İncelenmesi	931
Türkiye'de İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Yaşanan Sorunlara Dair Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi: Bir Sistemik Derleme Çalışması	946
Parents' Views on Phonological Awareness Skills and Their Home Practices	959
Sör Çepçevre'nin Matematik Maceraları" Kitap Serisinin Matematik Dersi Öğretim Programı Bağlamında Kavram ve Kazanım Temelli İncelenmesi.....	964
Yükseköğretim Kurumlarında Kalite Arayışları	978
Çocuklara Yabancı Dil Olarak Fransızca Öğretiminde Kültürlerarası Arayışlar	995
İlkokullarda Yetiştirme Programına (İYEP) Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi.....	1011
Çerkes Kültüründe Unutulmaya Yüz Tutmuş Çocuk Oyunu, Gelenek, Görenek, Anane ve Ritüeller	1023
İlkokul ve Lise Düzeyinde Karma Eğitim Ortamlarının Kullanılması: Bir Durum Çalışması.....	1044
İkinci Adım Programının Çocukların Sosyal Problem Çözme ve Yaşam Becerileri Üzerindeki Etkisi	1053
Dene Yap Teknoloji Atölyelerinin İşlevlerinin Belirlenmesi.....	1058
Fen Bilgisi ve Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Farkındalıkları	1066

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Geri Dönüşüme Yönelik Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme ve Metafor Aracılığıyla İncelenmesi	1076
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dijital Öyküleme Yönteminin Kullanılmasına Yönelik Derleme Çalışması	1087
Bilgi-İletişim Teknolojilerine Aşinalığın Cinsiyete Göre İncelenmesi: Türkiye ve Singapur PISA	1104
Oyunda Anlatı Kullanımının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi	1109
Türkiye’de Beslenme Okuryazarlığına Yönelik Son 10 Yıldaki Yapılmış Çalışmaların Sistemantik Derlemesi	1123
Türkiye’nin Eğitim Politikası Görünümünün Estonya ve Finlandiya Eğitim Politikası Görünümleri ile Karşılaştırılması.....	1133
Teknoloji Destekli Öğretim Materyallerinin Müzik Eğitiminde Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşleri.....	1140
Uzamsal Yönelim Yetersizliğine Sahip Genç Öğrencilerin Sergilediği İstenmedik Davranış Örüntüleri	1154
Okul dışı öğrenme ortamlarının özel yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına etkisi ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi.....	1169
Özel Gereksinimli Bireylerin Aldıkları Eğitimin Yararlılık Durumuna İlişkin Veli Görüşleri.....	1179
Çocuk Merkezli Oyun Terapisi ve Türkiye’de Gerçekleştirilen Çocuk Merkezli Oyun Terapisi Çalışmalarının İncelenmesi	1189
Öğretimin Temel İlkeleri Kuramı Temel Alınarak Oluşturulmuş Analitik Rubrik Geliştirme Çalışması.....	1202
2018 -2023 LGS Geometri Tabanlı Matematik Sorularının İncelenmesi.....	1211
Öğretmenlik Meslek Kanunu ve Kariyer Basamakları Sınavına İlişkin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri	1223
Ebeveyn Baskısı ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Sınav Kaygısının Aracılık Rolü	1240
Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın Yazma Beceri Alanının Değerlendirilmesi	1249
Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin ve 5 Yaş Çocukların Depreme Hazırlık Durumuna İlişkin Görüşleri	1266
Suriyeli Türkmen Öğrenciler ile Türk Vatandaşı Öğrencilerin Osmanlı Türkçesi (Temel Düzey) Öğrenmelerinin Karşılaştırması: Osmaniye İli Örneği	1275
Estetik Değer Öğretimi Açısından Ebru Atölyeleri: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarıyla Bir Eylem Araştırması	1283
Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Toksik Liderlik Davranış Düzeylerinin Belirlenmesi	1306
Interdisciplinary Teaching of Primary Education Subjects	1316
STEAM’de Sanat Etkinliklerinin Öğrenime Etkisi: Karbon ve Oksijen Döngüleri	1323
Esnek Personel İstihdamı Politikaları Bağlamında Özel Öğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleki Sorunları	1333

Göçmen Öğrencilere Yönelik Olumsuz Yargıların Ortadan Kaldırılmasında İmge Tiyatrosu İle Kök Değerler Eğitimi

Muharrem DEMİRDİŞ¹

Ankara Yenimahalle Bilim ve
Sanat Merkezi

Ekin YAŞAR²

Ankara Yenimahalle Bilim ve
Sanat Merkezi

Ayça Nazlı ÇETİN³

Ankara Yenimahalle Bilim
ve Sanat Merkezi

Armina Dilruba DURMUŞ⁴

Ankara Yenimahalle Bilim
ve Sanat Merkezi

Özet

Bu çalışmada okullarda göçmen öğrencilere yönelik olumsuz yargıların ortadan kaldırılmasında Augusto Boal'in İmge Tiyatrosu'nun bir pedagojik araç olarak kullanılıp kullanılmayacağını, İmge Tiyatrosu'nun Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen ve değerler eğitiminde kök değerler olarak yer alan dostluk, adalet, yardımseverlik ve sevgi değerlerinin oluşumuna katkı sunup sunamayacağını ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada iki aşamalı yöntem kullanılmıştır. Yöntemlerden ilki, sanatsal uygulama tabanlı araştırma yöntemlerinden a/r/tografidir, ikincisi ise nitel araştırma türlerinden katılımcı eylem araştırmasıdır. Araştırmanın örneklemini Ankara Yenimahalle Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören, elverişli ve rastgele örneklem yaklaşımlarıyla seçilmiş 34 öğrencidir. Çalışmanın ilk aşaması bir yöntem olan a/r/tografi ile yürütülmüş ve ilk veriler elverişli örneklem olarak çalışmaya katılan 34 seyircinin dahil olduğu İmge Tiyatrosu sürecinden elde edilmiştir. İmge Tiyatrosu sürecinde araştırmacılar tarafından göçmen öğrencilerin okullarda yaşadıkları problemlere ilişkin 3 İmge oluşturulmuş, bu imgeler 34 öğrenciden oluşan seyirci topluluğuna sahnelenmiştir. Ardından onlardan ideal imgelerin ne olması ve nasıl oluşturulması gerektiğine dair görüşler alınmış, bu bilgiler birlikte tartışılmış ve seyircilerin seyirci-oyunculara dönüşüp sahneye gelmeleriyle birlikte ideal imgeler oluşturulmuştur. Son olarak sürecin aktif birer katılımcısı olan öğrencilerden (seyirci-oyunculardan) mevcut imgelerden ideal imgeye nasıl geçilebileceğine ilişkin değerlendirmeler alınmış, konuya ilişkin bir forum düzenlenmiştir. Araştırmadaki nitel veriler ise 34 kişilik öğrenci grubu içinden rastgele örneklem olarak seçilen 10 öğrenci ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiştir. Nitel araştırmalardan elde edilen veriler içerik analizi yaklaşımı ile analiz edilmiştir. Araştırmada İmge Tiyatrosu'nun sadece göçmen öğrencilerin yaşadıkları sıkıntıların ortadan kaldırılmasında değil okullardaki diğer sorunların çözümünde de kullanılabileceği, İmge Tiyatrosu'nun kök değerlerin oluşumuna katkı sunacağı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: göçmen öğrenciler, İmge Tiyatrosu, okullar, Augusto Boal, kök değerler.

Giriş

Ekonomik, toplumsal ve politik değişimler bireylerin yeni yaşam alanlarına göçlerine, yer değiştirmelerine neden olmaktadır. Bu yer değiştirme eylemi, zorunlu ya da isteğe bağlı gerçekleşebilmektedir. Çocuklar ise göçmenler içerisindeki en riskli grubu oluşturmaktadır (Giavrimis, Konstantinou ve Hatzichristou, 2003; Dere ve Demirci-Dölek, 2023). Göç sonucunda oluşan travmatik yaşantılar, çocuklar için oldukça zor deneyimlerdir (Uğurlu, 2018). Tüm göçmen grupların sorunu olan eğitimse çocuk göçmenler için ayrı bir önem arz etmektedir. Çünkü okullar, çocukların yeni hayatlarıyla bütünleşebilmeleri için önemli bir araçtır (Giavrimis, 2003). Eğitim kurumları göçmen öğrenciler için en uygun karşılaşma ortamını oluşturur. Eğitim, göçmen çocukların yeni hayat koşullarına uyum sağlamalarının yanı sıra onları şiddet, erken yaşta evlilik, cinsel istismar, çocuk işçilik gibi olumsuz yaşam deneyimlerinden uzaklaştırmanın da en etkili yollarından biridir (Uğurlu, 2018; Adak 2009). Ayrıca okuldan uzaklaşan göçmen çocuklar radikal gruplara katılabilmektedir (Watkins ve Zyck, 2014) ve bu sebeple göçmen çocukların okulda olmaları onlara en azından yeni yaşam fırsatları sunabilmektedir. Göç ve eğitim birbiri ile ilişkili kavramlar olarak görülmeli ve göçlerle eş zamanlı olarak göçmenlerin formel ve informel eğitimi noktasında gerekli tedbirler

¹ Ankara Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bölümü Doktora Öğrencisi. Ankara Yenimahalle Bilim ve Sanat Merkezi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni. muharrem0662@gmail.com ORCID: 0000-0002-3050-9225

² Ankara Yenimahalle Bilim ve Sanat Merkezi Öğrencisi. ekinyasar@gmail.com ORCID: 0009-0008-7495-4962

³ Ankara Yenimahalle Bilim ve Sanat Merkezi Öğrencisi. aycanazlicetin881@gmail.com ORCID: 0009-0002-9454-270X

⁴ Ankara Yenimahalle Bilim ve Sanat Merkezi Öğrencisi. arminadilrubadurmus@gmail.com ORCID: 0009-0007-2219-8969

alınmalıdır (Akgün, 2023).

Eğitim, göçmen çocukların sahip oldukları en temel insan haklarından biridir de devletler, göçmen çocukların eğitim haklarını yerine getirmekle yükümlüdür (Dere ve Demirci-Dölek, 2023). Ancak göçmen öğrenciler eğitim sürecinde pek çok sorunla karşılaşmaktadır. Göçmen çocuklar güvenlik, sosyalleşme, barınma, sağlık, eğitim ve istihdam gibi sorunlardan doğrudan etkilenmekte ve bu durum çocukları yaşadıkları ülkede dezavantajlı yapmaktadır (Fidan ve Taş, 2023). Bunlarla beraber dil engeli, bilgi düzeyinin farklılığı, kültürel engeller (Roxas, 2011; Green, 2003) göçmen öğrencilerin ebeveynlerinden birinin olmaması, ekonomik problemler, yoksulluk, barınma, ulaşım ve sağlığa erişim sorunları (Cobb-Clark, Sinning, ve Stillman, 2012; Johnson, 1987), öğretmenlerin göçmen öğrencilerin eğitimi noktasındaki eksiklikleri (Hamilton, 2004; Szente, Hoot ve Taylor, 2006) ve yasal statüyle ilgili engeller (Free vd, 2014), mülteci öğrencilerin sınıf arkadaşları tarafından dışlanmaları (Raabe, 2018) göçmen öğrencilerin yaşadıkları sorunlardan bazılarıdır.

Türkiye’de göçmen öğrenciler için “Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu” ile göçmenlerin beslenme, sağlık ve eğitim hakları düzenlenmesi (Çakırer Özservet, 2015), “Yabancılar Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri” başlıklı genelge ile Suriyeli çocuklara sunulacak eğitim hizmetleri belirli bir standarda bağlanması ve güvence altına alınması, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü bünyesindeki Göç ve Acil Durum Daire Başkanlığı, Türkiye’deki Suriyeli göçmenlerin eğitimi için 2016 yılında kurulması (Gencer, 2017), öğretmenler için hizmet içi eğitim çalışmaları ve seminerler gerçekleştirilmesi, 2015- 2019 yılında ilk defa Stratejik Plan’da göçmen öğrencilere yönelik hedeflerin belirtilmesi (Akalin, 2016; Börü ve Boyacı, 2016), yabancı çocukların eğitime erişimlerine ve toplumsal uyumlarına katkı sunmayı amaçlayan PIKTES + Projesi (PIKTES, 2023) gibi girişimler ve çalışmalar olsa da sorunlar devam etmektedir. Sorunların çözümü noktasında beklentiler ise çeşitlilik göstermektedir. Yönetici ve öğretmenler; göçmen öğrencilere ve ailelerine dil desteği sağlanmasının, ders araç gereçlerinin temin edilmesinin (Eren, 2019) velilerin sürece etkin katılmalarının ve öğrencilerine gerekli desteği sağlamalarının, devletin maddi kaynak sağlamasının, yerli öğrencilere verilecek farkındalık eğitimlerinin (Sakız, 2016) sorunları azaltabileceği düşüncesindedir. Göçmen öğrenciler için okulun ilk haftalarında oryantasyon programı uygulanması ise öğretmenlerin bir diğer beklentileridir (Avcı, 2019). Okula kayıtları sırasında göçmen öğrencilere tercümanlık veya rehberlik eden kişilerin olması da çözüm yolları arasındadır (Sariahmetoğlu ve Kamer, 2020). Göçmen öğrenciler ise eğitim süreçlerinde özellikle öğretmenleri tarafından anlaşılmayı ve ek derslerle desteklenmeyi, ayrımcılık yapılmamasını, akranlarının kendileriyle vakit geçirmelerini beklemektedir (Topal ve Sağır, 2021).

Göçmen öğrenciler ve velileri farklı şekillerde ayrımcılığa uğramaktadır. Örneğin Keskin (2011) Almanya’daki göçmen öğrencilere öğretmenleri tarafından güven duyulmadığını, cesaretlendirilmediklerini, aynı derecede başarılı olmalarına rağmen bu öğrencilere yerli öğrencilerden daha düşük not verildiğini ortaya koyarken Weinstein, Tomlinson-Clarke ve Curran’a (2004) göre öğretmenler, farklı etnik gruplardan gelen öğrencileri fakir ve eğitimsiz gördükleri için onları ilgisiz bulmakta ve onlarla iletişim kurmaktan kaçınmaktadırlar. Şahin (2010) Türkiye özelinde yaptığı araştırmada öğretmenlerin göçmen öğrencilere karşı ayrımcı bir tutum sergilemelerinin, o çocukları yeterince desteklememelerinin çocuklarda dışlanmışlık hissi yarattığını ve okuldan uzaklaşmalarına neden olduğunu belirtmektedir. Buradaki bir diğer olumsuz durum ise alışlageldik olan, normalleşmiş davranış kalıplarının, uygulamaların arkasındaki ayrımcılığın giderek görünmezleşmesidir. Ergün (2022) de göçmen öğrencilerin okula alışma süreçlerinde ayrımcılığın, dışlanmanın ve ön yargıların, yerli öğrenciler ve göçmen öğrenciler arasında temasın olmamasının onların uyumlarını engellediği kanısındadır. Buna ek olarak Cebeci (2015) göçmen öğrencilerin ülkelerinde yaşadıkları travmalar, kaçış sürecinde yaşadıkları zorluklar ve korkular, her an yakalanıp sınır dışı edilme korkusu, öfkelerini kontrol edememeleri, yanlış yönlendirilmeleri ve bunların doğurduğu sonuçlarla baş edememeleri nedenleriyle göçmen öğrencilerin derin psiko-sosyal sorunlar yaşadıklarını ifade etmektedir.

Augusto Boal, Brezilyalı bir tiyatro yönetmeni, tiyatro eğitmeni, rejisör, oyun yazarı, aktivist ve politikacıdır (Katsaridou ve Vio, 2015; Gürsel Bilgin, 2022). Augusto Boal, 1931'de Rio de Janeiro'da doğmuştur ve Ezilenlerin Tiyatrosu'nun kurucusudur. Augusto Boal, Ezilenlerin Tiyatrosu ve onun türlerinden biri olan İmge (İmaj) Tiyatrosu ile toplumu ve dünyayı dönüştürmeyi, demokratikleştirmeyi amaçlamıştır ve Boal'e göre tiyatronun asıl amacı pedagojidir (Simões, 2007). İmge tiyatrosunda, sözcüklerin kullanımından vazgeçilir ve algılamanın diğer boyutları geliştirilir. İmge tiyatrosunda gerçeklik bedenle kurulur (Boal, 2008 ve 2014). Santiago-Jirau ve Thompson (2019), Ezilenlerin Tiyatrosu'nun ana tekniklerinden biri olan İmge Tiyatrosu'nun katılımcıların bedenleri ile etkin olmalarını sağladığını ve sanatsal-pedagojik bir süreçte ezilme durumlarını beden ile tartıştıklarını ifade etmektedir. İmge tiyatrosu, düşünülenlerin ve fikirlerin bedenle fiziksel sunumudur. İmge Tiyatrosu'nda oyuncuların bedenlerini ve katılımcıların bedenlerini kullanarak ezilme durumları ile ilgili heykeller oluşturmaları söz konusudur. Boal (2005) İmge Tiyatrosu'nda bedenin gücünün önemini vurgulamış ve kimi zaman dile getirilmeyenlerin ya da getirilemeyenlerin bedenle dile getirilebildiğini belirtmiştir. Tekniğin bu noktada, dile getirilmeyen/getirilemeyen baskı biçimlerini açığa çıkarma işlevinin de olduğu iddia edilebilir. Uppal ve Vachon'a göre imgeler Boal tiyatrosunda tartışmanın, diyalogun ve değişimin aracıdır (Uppal ve Vachon, 2018, 9). Uppal ve Vachon'un (2018) burada dikkat çektikleri diğer bir önemli nokta da İmge Tiyatrosu pratiklerine bedenleriyle dahil olan katılımcıların pasif birer alımlayıcı olmaktan (seyirci) özneye (seyirci-oyuncuya) dönüşmeleridir. Çünkü bu dönüşüm Boal'in (1979; Akt. Uppal ve Vachon, 2018) belirttiği gibi dramatik aksiyonun da yönünü değiştirir. İmge Tiyatrosu'nda üç aşama vardır: Güncel (Var Olan, Mevcut) İmge, İdeal İmge, Geçiş İmgesi. İlk olarak güncel imge oluşturulur, bu imge ezilme durumunu yansıtan imgedir. İkinci olarak ezilme durumunun ortadan kalktığı ideal imge oluşturulur. Üçüncü olarak da güncel imgeden ideal imgeye nasıl geçileceğine ilişkin sorular çerçevesinde bir geçiş imgesi oluşturulur (Boal, 2014). Bu imgeler seyircilerin pasif birer alımlayıcı olmaktan çıkarak özneleşmeleriyle (seyirci-oyunculara dönüşmeleriyle) oluşturulur, yani imge süreçleri seyirci-oyuncularla birlikte yürütülür.

İmge Tiyatrosunun işlevi salt eğlence değil pedagojidir (Saldaña, 1999). İmge Tiyatrosu, göçmen öğrencilere yönelik okulsuz yargıların değişiminde kullanılabilir, bu süreç göçmen öğrencilerin okula uyum süreçlerini kolaylaştırabilir. Örneğin öğrenciler sınıfta veya okulda göçmenlerin hissettikleri duyguları, yaşadıklarını gösteren heykeller oluşturabilir ve bunu tartışmaya açabilir, sınıfla, okulla tartışabilirler. Yani İmge Tiyatrosu diyalog, tartışma, değişim, öğrencilerin özneleşmeleri ve sorunların çözümlerinin müdahilleri olmaları için kullanılabilir.

Değerler eğitiminde insanın değerlerinin yaşantı ve eylemlerle bağlantılı olup kişinin ilişkilerinde belirleyici bir rol oynadığı; böylece de sevgi, saygı, dürüstlük, güven, özgürlük, doğruluk gibi etik değerlerin korunduğu kişi yaşantı ve eylemlerinin değerli kişi yaşantı ve eylemleri haline geleceği irdelenip, her koşulda değerlerin bilgisini de hesaba katarak eylemde bulunmanın önemi vurgulanır (Kale, 2008; Akt. Kasapoğlu, 2013, 98). Eğitim programlarında vurgulanmasının yanı sıra değerler, alan sınırlaması aranmaksızın, öğretmenlerin sınıf içindeki öğrenme ortamını düzenleyişinde, etkinliklerini uygulayışında, öğretimin stratejisinde, içerik seçiminde, sınıf içinde izin verdiği ya da pekiştirdiği davranışlarda, öğretim biçiminde, disiplin uygulamalarında, öğrencilerine yönelik tutum ve davranışlarında yer almalıdır (Veugelers ve Vedder, 2003; Akt. Kasapoğlu, 2013, 99). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne öğretim programında yer alan "adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik" kök değerler temalarında etkinlik kitabı hazırlanmış ve Kasım 2022 tarihinde yayımlanmıştır (MEB, 2022a ve 2022b).

Dünyada da değerler eğitimi uygulamaları vardır ve farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanılmaktadır: Değerlerin doğrudan öğretimi/telkin, edebiyat merkezli, değer açıklama, değer analizi, ahlaki ikilem müzakereleri, hizmet öğrenimi ve kamu hizmeti, müfredatın bütünleştirilmesi ve çok stratejili yaklaşım bunlardan bazılarıdır (Ekşi, 2003; Akt. Dönmez ve Uyanık, 2022). Tüm bu yaklaşımların bir arada karma olarak kullanılması olarak tanımlanan çok stratejili yaklaşım, çocukların temel evrensel değerleri

içselleştirmesini kolaylaştırabilir. Okul öncesi dönemde temel öğretim yöntemi oyundur ve tüm eğitim etkinlikleri oyun temelli olarak hazırlanmaktadır. Benzer şekilde temel evrensel değerlerin okul öncesi eğitim programında oyunu esas alan öğretim yaklaşımıyla fen, matematik, drama, hareket müzik gibi tüm etkinlik alanlarında ele alınarak dengeli bir şekilde yer verilmesi gereklidir (Dönmez ve Uyanık, 2022). Bu bağlamlarda değerler eğitimi göçmen öğrencileri de içine alacak şekilde düşünülmeli ve değerler eğitiminin gelişimine katkı sunacak çalışmalara yer verilmeli, etkinlik sayısı arttırılmalıdır. Bu bağlamda Boal'in İmge Tiyatrosu tekniklerinin de göçmen öğrencilere yönelik olumsuz yargıları ortadan kaldırmada kök değerlerin gelişimine katkı sunabileceği iddia edilebilir. Tiyatro pedagojik amaçlarla okullara taşınabilir ve tiyatro pedagojisi bir yöntem olarak kullanılabilir (Pinkert, 2010). Çünkü tiyatro pedagojisi öğrencilerin bedensel ve zihinsel açıdan bireysel, toplumsal ve estetik gelişimini sağlamayı amaçlamaktadır (Stănescu ve Andronache, 2020). Tiyatro pedagojisi bir grubun belirli bir zaman dilimi içerisinde üstünde çalışılan temayı kavraması, keşfetmesi, bağlantılarını kurması üzerine kuruludur ve süreç kendine özgü araçları kullanarak işlemektedir (Çevik, 2013).

Bu araştırmanın amacı göçmen öğrencilere yönelik olumsuz algıların ortadan kaldırılması için değerler eğitiminde kök değerler olarak yer alan dostluk, adalet, yardımseverlik, sevgi değerlerinin öğrencilere kazandırılmasında Augusto Boal'in Ezilenlerin Tiyatrosu türlerinden biri olan İmge Tiyatrosu'nun okullarda birer pedagojik araç kullanılıp kullanılmayacağını ortaya koymaktır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada sanat temelli araştırmalardan a/r/tografi ve nitel araştırma türlerinden katılımcı eylem araştırması kullanılmıştır. A/r/tografi sanat temelli araştırmalarda kullanılan yeni bir metodolojidir. A/r/tografi sanatsal performans olarak planlanmasının yanı sıra mevcut bilimsel metodolojileri kullanmaya devam ettiği için sanat temelli melez bir araştırma yöntemi olarak da değerlendirilmektedir (Keser ve Narin, 2017). A/r/tografi, sanat ve pedagoji bağlamında sanat uygulaması temelli bir araştırma yaklaşımıdır ve dünyayı tekrar araştırmanın bir yolu olarak sanata atıfta bulunmaktadır (Keser ve Narin, 2017). A/r/tografik araştırmalarda “burada ve şimdi” den hareketle araştırma öncesinde ve sonrasında veri toplamak değil sanatsal süreç içerisinde veri toplamak önemlidir. Çünkü nitel ve nicel paradigmaya dayalı sanat araştırmalarında sanat deneyimi (uygulama) araştırma sürecine dahil edilmemektedir. A/r/tografi bu eksikliği gidermekte, doğrudan sanat etkinliğine/ deneyime odaklanmakta, verilerini sanat deneyiminden elde etmektedir. A/r/tografi; verilerin, bilgilerin sanatsal süreçler vasıtasıyla toplanmasını da içermektedir ve a/r/tografide sanatın pedagojik bir öğrenme süreci olarak kullanımı, toplumsal sorunlara ilişkin çalışmalar yürütülmesi söz konusudur (Barney, 2009). Artist (A), Researcher (R) ve Teacher (T) sözcüklerinin ilk harflerinin ilişkiselliği ve kombinasyonu ile oluşan bir adlandırmaya sahip olan a/r/tografik araştırma süreçleri boyunca a/r/tografıkların sanatçı, araştırmacı ve öğretmen kimlikleri arasında bir geçişlilik söz konusudur (Bedir Erişti, 2022; Güneş, Aksoy ve Özsoy, 2022). A/r/tografik bir araştırmada beklenmedik sorularla, süreçlerle karşılaşmak ve araştırmanın bu şekilde ilerleyişi söz konusu olabilir (Irwin, Beer, Springgay, Grauer, Xiong ve Bickel, 2006). Bu araştırmada da İmge Tiyatrosu etkinliği sırasında seyircilerin seyirci-oyunculara dönüşmeleri sürecinde yeni sorularla, yorumlarla karşılaşmış ve sanat çalışması bu yönde ilerlemiştir. Bu araştırmada araştırma yöntemi olarak ilk aşamada, veri elde etme amacıyla Augusto Boal'in Ezilenlerin Tiyatrosu türlerinden biri olan İmge Tiyatrosu kullanıldığından ve veriler bu aşamada nitel veya nicel yollarla değil seyircilerin birer seyirci-oyuncuya dönüşmeleriyle onlardan gelen dönütlerden, sorulardan, yorumlardan vb. elde edildiğinden a/r/tografi kullanılmıştır.

Eylem araştırması araştırmanın ikinci yöntemidir ve eylem araştırması araştırmacının kendi tecrübelerini içine alan bir araştırma modelidir (Wanda, 1997). Eylem araştırması alan yazında çok farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. Karşılaşılan tüm tanımlarda, eylem araştırmasının amacının sınıf, program ya da tüm okuldaki mevcut durumun değişimi ya da gelişimini sağlamak olduğu konusunda birleşilmektedir. Bogdan ve Biklen (2003) eylem araştırmasını sosyal değişimi sağlamak amacıyla sistematik olarak bilgi toplama süreci olarak tanımlamakta ve eylem araştırmasını “katılımcı eylem araştırması” ve “politik eylem araştırması” olarak ikiye ayırmaktadır. Katılımcı eylem araştırmasını, bir kurum ya da program içerisinde çalışan katılımcıların beraberce, değişim uygulaması için önerilerde bulunmak amacıyla bir araştırma tasarlamak ve uygulamaktır (Creswell, 2020). Bu çalışmada da göçmen öğrencilere yönelik olumsuz algıların ortadan kaldırılması için İmge Tiyatrosu’nun araç olarak kullanıldığı bir araştırma tasarlandığı ve uygulandığı için, katılımcılardan görüşmeler yoluyla nitel veriler toplandığı için katılımcı eylem araştırması kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunda 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı’nda Ankara Yenimahalle Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören 34 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın ilk aşaması olan a/r/tografik aşamada İmge Tiyatrosu çalışmasına 34 öğrenci seyirci olarak katılmıştır. İmgeler, araştırmacıların aralarında olduğu Yenimahalle BİlSEM İmge Tiyatrosu Oyuncu-Araştırmacı grubunda olan 8 öğrenci tarafından oluşturulmuştur, 34 öğrenciden oluşan seyirci- öğrenciye sunulmuştur. Seyirci grubu etkinliğin yapıldığı 10.12.2022 tarihinde, etkinlik saati olan 16.00-17.20 arasında dersi olan ve katılmak isteyen gönüllü öğrencilerdir. Etkinlik Yenimahalle BİLSEM’de gerçekleştirildiği için ve 34 gönüllü öğrenci ile onların derslerinin uygunluğu da düşünülerek yapıldığı için örneklem grubu elverişli örneklemdir. Ardından araştırmanın ikinci aşaması olan nitel araştırma için 34 kişilik seyirci grubundan 10 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. 10 öğrenci rastgele örneklemdir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında a/r/tografik aşamasında ilk olarak çekirdek bir İmge Tiyatrosu grubu oluşturulmuş, literatür taramasıyla üç tema belirlenmiş ve bu temalar ile ilgili imgeler oluşturulmuştur. Bu temalar ve Augusto Boal’in İmge Tiyatrosu aracılığı ile oluşturulan ilk imgeler aşağıdaki gibidir:



Fotoğraf 1. Zorbalık.



Fotoğraf 2. Yalnızlık Hissi.



Fotoğraf 3. Dışlanma.

Yenimahalle Bilim ve Sanat Merkezi Edebiyat dersliğinde hazırlanan bu ilk imgeler, etkinlik salonunun imkanları ile de yeniden düşünülmüş, imge tiyatrosu grubu ile yeniden tartışılmış ve imgelere bir seyirci grubu önünde sahnelenmek üzere son halleri verilmiştir. Araştırmadaki a/r/tografik aşamaya ilişkin veriler İmge Tiyatrosu etkinliği sırasında toplanmıştır. Etkinlik video ile ve ses kayıt cihazı aracılığıyla, katılımcıların da bilgisi dahilinde kaydedilmiştir. Sonrasında kayıtlar incelenmiş ve İmge Tiyatrosu sürecindeki veriler betimlenmiştir. İkinci aşamada ise katılan öğrencilerden rastgele örneklem olarak seçilen 10 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yaklaşımı ile analiz edilmiştir.

Bulgular

Yapılan literatür taraması sonrasında göçmen öğrencilerin okullarda yaşadığı sıkıntılardan akran zorbalığı, dışlanma ve yalnızlık hissi konuları imge olarak seçilmiş ve ilk olarak üç temaya ilişkin üç imge oluşturulmuştur ve seyircilere sahnelenmiştir. Seyircilerden bu imgeleri bulmaları istenmiş ve konu onlarla birlikte tartışılmıştır. Onlardan bu imgelerin ideallerini yapmaları istenmiştir. Seyircilerin görüşleri, yönlendirmeleri ile ideal imgeler yapılmıştır. İmgeler ve ideal imgeler aşağıdadır:

a. Çalışmada a/r/tografik araştırma sürecinde elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir. Bu bölümde seyirci-oyunculardan gelen yorumlar ve müdahaleler veri olarak değerlendirilmiştir.



Fotoğraf 4. Akran Zorbalığı İmgesi



Fotoğraf 5. Akran Zorbalığına Karşı İdea İmge

Fotoğraf 4'te yer alan imge sahnelenmiş ve seyircilere yorum yapmaları için vakit tanınmıştır. Ardından seyircilerin sahnelenen imge hakkındaki bireysel deneyimleri, toplumsal gözlemleri ve birikimlerine dayalı yorumlarını paylaşmaları sağlanmıştır. Yorumlarda bu imgenin yansıttığı sorun “şiddet, baskı, dışlanma, duyarsızlık, ırkçılık, zorbalık, akran zorbalığı” gibi kelimeleriyle ifade edilmiştir. İkinci aşamada ideal imgeyi oluşturmaları için seyircilerden oyuncularını yönlendirmeleri, bunun için sahneye gelmeleri istenmiştir. Birer seyirci-oyuncuya dönüşen öğrencilerin müdahaleleri sonucunda Fotoğraf 5'te sahnelenen imge elde edilmiştir. Göçmen öğrenci uygulanan baskı ve şiddetten kurtarılmış, bunun yerine oyunculardan dostça ve yardımsever bir yaklaşım sergilemeleri talep edilmiştir. Duyarsız kalan oyuncuya ise farkındalık kazandırılmıştır. Ardından seyircilerle ilk imgeden ideal imgeye geçiş sürecinde ne yapılması gerektiği tartışılmıştır. Çözüm önerileri “dayanışma, empati, psikolojik destek, saygı, sevgi, dostluk, fiziksel temas” kelimeleriyle ifade edilmiştir.



Fotoğraf 6. Yalnızlık Hissi İmgesi



Fotoğraf 7. Yalnızlık Hissine Karşı İdeal İmge

Fotoğraf 6'da yer alan imge sahnelenmiş ve seyircilere yorum yapmaları için vakit tanınmıştır. Bu imge “dışlanma, insanlara güvenememe, kaygı bozukluğu, utangaçlık, depresyon, travma, değersizlik hissi, yalnızlık” temalarıyla değerlendirilmiştir. İkinci aşamada ideal imgeyi oluşturmaları için seyircilerden oyuncularını yönlendirmeleri istenmiştir. Birer seyirci-oyuncuya dönüşen öğrencilerin müdahaleleri sonucunda Fotoğraf 7'de sahnelenen imge elde edilmiştir. Oyuncular yalnızlık hissine karşı bir arada yer almaktadırlar. Ardından seyircilerle ilk imgeden ideal imgeye geçiş sürecinde ne yapılması gerektiği tartışılmıştır. Çözüm önerileri “dostluk, paylaşım, psikolojik destek, yardım, tolerans, fiziksel temas, yardımseverlik, sevgi” kelimeleriyle ifade edilmiştir.



Fotoğraf 8. Dışlanma İmgesi



Fotoğraf 9. Dışlanma Hissine Karşı İdeal İmge

Fotoğraf 8'de yer alan imge sahnelenmiş ve seyircilere yorum yapmaları için vakit tanınmıştır. Fotoğrafta görüldüğü üzere göçmen öğrenciyi canlandıran oyuncu, diğer oyuncuların oluşturduğu grubun dışında, yalnız haldedir. Ardından seyircilerin sahnelenen imge hakkındaki bireysel deneyimleri, toplumsal gözlemleri ve birikimlerine dayalı yorumlarını paylaşmaları sağlanmıştır. Bu imgenin yansıttığı sorun “sosyal izolasyon, iletişim kopukluğu, dışlanma, kaybolmuşluk” anahtar kelimeleriyle ifade edilmiştir. İkinci aşamada ideal imgeyi oluşturmaları için seyircilerden oyuncuları yönlendirmeleri istenmiştir. Birer seyirci-oyuncuya dönüşen öğrencilerin müdahaleleri sonucunda Fotoğraf 9'da sahnelenen imge elde edilmiştir. Oluşturulan ideal imgede göçmen öğrenci, diğer oyuncularla eşit mesafede pozisyon almaktadır. Ardından seyircilerle ilk imgeden ideal imgeye geçiş sürecinde ne yapılması gerektiği tartışılmıştır. Çözüm önerileri “kaynaşma, empati, asimilasyon, farklılıkları kabullenme, eğitim, ortak değerler, insan olmak, fiziksel temas” kelimeleriyle ifade edilmiştir.

b. Çalışmadaki ikinci bulgular katılımcı eylem araştırması kapsamında İmge Tiyatrosu etkinliğine katılan 10 öğrenci ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiştir. Bu görüşmelerden elde edilen veriler “göçmen öğrenciler ve imge tiyatrosu”, “kök değerler”, “imge tiyatrosunun kullanılabilirliği” temaları altında içerik analizi yaklaşımı ile analiz edilmiştir.

Göçmen Öğrenciler ve İmge Tiyatrosu

Katılımcıların, İmge Tiyatrosu'nun göçmen öğrencilerin yaşadıkları sorunların ortadan kaldırılması bağlamında kullanılabilirliğine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bütün katılımcılar İmge Tiyatrosu uygulamasının kendilerini olumlu etkilediğini açıkça belirtirken işaret ettikleri noktalar farklılık göstermektedir. Katılımcıların ifadelerinde “tiyatronun görselliği” sıklıkla vurgulanmıştır. K4'ün “Duyularımıza doğrudan hitap ettiği için tiyatronun etkili bir araç olduğunu düşünüyorum. Bir olay olmuş gibi sahnelendiği için insanlarda gerçeklik hissi uyandırıyor.” ifadesi tiyatro sanatının etkisini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde katılımcılardan K5, K6 da tiyatronun gerçekçiliğine dikkat çekmişlerdir. Katılımcılar İmge Tiyatrosu'nda ideali arama sürecine seyircilerin dahil edilmelerini etkili bulduklarını belirtmişlerdir. K3 konuya ilişkin görüşlerini “Öğrenme, insanlarda farklı biçimlerde gerçekleştirmektedir. Tiyatrodaki görsel forma ek olarak İmge Tiyatrosu'nun interaktifliği onu etkili bir araç kılıyor.” şeklinde ifade etmiştir. Bu görüş diğer katılımcıların (K4, K5, K6, K9) görüşleriyle de örtüşmektedir.

Kendini göçmen öğrencilere karşı ön yargılı olarak tanımlamayan K4, yapılan etkinliği diğer insanların görüşlerinin farkına varmak ve gerçeklerle yüzleşmek için bir fırsat olarak yorumlarken, K10 etkinlikten önce göçmen öğrencilere karşı umursamaz ve soğuk yaklaşıma sahip olduğunu ama etkinliğin ardından bu yaklaşımlarının değiştiğini belirtmiştir. K6 ve K7'nin konuya ilişkin ifadeleri “Öğrendiklerimi ileride hayatıma adapte edeceğim.” ve “Oluşturduğumuz ideal imgeler benim kendi hayatım için de ideal olacak.” şeklindedir.

Kök Değerler

Bu temada katılımcıların, İmge Tiyatrosu'nun göçmen öğrencilere yönelik dostluk, adalet, yardımseverlik, sevgi gibi kök değerlerin oluşumunda kullanılıp kullanılmayacağına dair görüşleri incelenmiştir. Katılımcılar (K2, K3, K4, K5, K6, K7, K9, K10) sözü edilen kök değerlerin oluşumunun sağlanabileceğini kabul ederek “dayanışma, empati, barış, arkadaşlık, samimiyet” değerlerini eklemiştir. Öte yandan K8 değer oluşumunu mümkün görmediğini şu sözlerle ifade etmiştir, "Hemen bir değer oluşumu mümkün olmayabilir ama düşmanlık engellenebilir." K1 ise İmge Tiyatrosu'nun toplumsal bilinci arttırmaya yönelik olduğunu ve olumsuz fikirleri olan seyircileri dönüştürebileceğini düşünmektedir.

İmge Tiyatrosunun Kullanılabilirliği

Etkinliğin uygulandığı kitle ve yaş grubuna dair ifadelerde bazı katılımcılar (K1, K2) İmge Tiyatrosu'nun küçük yaş gruplarına faydalı bir etkinlik olacağını düşünürken bazı katılımcılar (K3, K5, K6) belirli bir yaşın üzerindeki seyircilerin konuyu daha iyi kavrayacağı kanısındadır. K7 İmge Tiyatrosu'nun her yaş grubu için etkili olabileceğini fakat göçmen öğrenciler konusunun küçük yaştaki izleyicilere ağır gelebileceğini belirtmiştir. K4 ise benzer düşüncelerini “Uygulanan kitleye göre tiyatro formunda ufak değişiklikler yapılabilir. Örneğin küçük yaş gruplarında sözlü bir tiyatro daha ilgi çekici olabilir.” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılardan K1 ve K9, sahnelenen tiyatroya yönelik önerilerini imgelerin daha derin ve soyut hale getirilip sayılarının artırılması şeklinde sunmuşlardır. Katılımcılardan K4, K5 ve K7 İmge Tiyatrosu'nun hareketsiz ve sözsüz imgelerle sahnelenmesini etkili bulduklarını ifade etmişlerdir. K5 görüşlerini “Tiyatronun sesli ve hareketli bir formda olmaması daha iyi oldu, olayları fotoğraf karesi gibi anında görünce düşünmeye daha çok vakit oldu.” şeklinde ifade etmiştir. Diğer yandan K6, tiyatronun sözlü olmasının verilen mesajı daha açık ileteceğini düşünmektedir. K3 önerisini “Göçmen öğrenciyi canlandıran oyuncu gerçekten yabancı uyruklu göçmen bir öğrenci olsaydı daha etkili olabilirdi.” şeklinde dile getirmiştir. Katılımcılar (K3, K4, K5, K6, K7, K9) İmge Tiyatrosu'nun interaktif yönünden etkilendiklerini ifade etmişlerdir. K3 ve K4 seyirciler arasında gerçekleşen fikir alışverişinin sağlıklı yürütülmesi için tartışmalara müsaade edilmesini ve tartışmaların oyuncular tarafından yönlendirilmesini doğru bulduklarını belirtmişlerdir.

Okullarda İmge Tiyatrosu'nun yaygınlaştırılabileceği ve göçmen öğrencilerin karşılaştıkları sorunların çözümünde araç olarak kullanılabileceği katılımcıların tamamı tarafından onaylanmıştır. K3 İmge Tiyatrosu'nun okullarda bir eğitim aracı olarak kullanılmasıyla göçmen öğrencilerin kendilerini eğitim ortamlarında mutlu, huzurlu ve güvende hissedeceklerini düşündüğünü dile getirmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada okullarda göçmen öğrencilere yönelik olumsuz yargıların ortadan kaldırılmasında Augusto Boal'in İmge Tiyatrosu tekniğinin bir pedagojik araç olarak kullanılıp kullanılmayacağını ve İmge Tiyatrosunun değerler eğitiminde kök değerlerin oluşumuna katkı sunup sunamayacağını ortaya koymak amaçlanmıştır. Sanat önemli bilgi kaynağıdır, ancak sanatsal etkinlik araştırmacıların da vurguladığı üzere, bilişsel, deneyimsel, etik ve duyuşsal-imgesel alanları harekete geçirerek öğrenme sürecine katkı sunan bir eylemdir (Sezgin, 2013). Bu bağlamda okulda öğrenme kültürünü yeniden tanımlamak ve geliştirmek bir zorunluluk olarak karşımızda durmaktadır. Bu konuda tiyatro gibi yeni ve ufuk açacak çalışmaları pratikte denemek ve sonuç almak eğitimin geleceği açısından önemli sonuçlar doğuracağı açıktır (Çevik, 2013). Augusto Boal de İmge Tiyatrosu'nun da bileşenlerinden biri olduğu Ezilenlerin Tiyatrosu ile toplumu ve dünyayı dönüştürmeyi, demokratikleştirmeyi amaçlamıştır ve Boal'e göre bu amaçlarla ilişkili olarak tiyatronun asıl amacı pedagojidir (Simões, 2007). Bu çalışmada da etkinlik sırasında, a/r/tografik araştırma sürecinden elde edilen veriler göstermiştir ki katılımcılar göçmen öğrencilere yönelik olumsuz algıların İmge Tiyatrosu ile farkına varmış ve onların ortadan kaldırılması için yine İmge Tiyatrosu sürecinde görüş beyan etmiş, aktifleşerek seyirci-oyunculara dönüşmüş, bu olumsuzlukları ortadan kaldırmanın yollarını İmge Tiyatrosu'nda var olan ideal imge ve geçiş imgeleriyle kolektif olarak keşfetmişlerdir.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular incelenecek olursa bütün katılımcıların İmge Tiyatrosu uygulamasının kendilerini olumlu etkilediğini açıkça belirttiği görülebilir. Katılımcılar İmge Tiyatrosu'nun görseelliğini, etkileşimli oluşunu, farkındalık oluşturma yönünü sıklıkla vurgulamıştır. Bu bağlamda K7'nin "Oluşturduğumuz ideal imgeler benim kendi hayatım için de ideal olacak." şeklindeki sözleri oldukça önemli görünmektedir. Kök Değerler kategorisinde 10 katılımcıdan 8'i, yani katılımcıların %80'i İmge Tiyatrosu'nun değerler eğitiminde bir araç olarak kullanılması gerektiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Öne çıkan değerler arasında "dostluk, adalet, yardımseverlik, sevgi, dayanışma, empati, barış, arkadaşlık, samimiyet" yer almaktadır. Son kategori olan İmge Tiyatrosu'nun kullanılabilirliği kategorisinde katılımcılar İmge Tiyatrosu'nun geliştirilmesine yönelik birbirinden farklı yapıcı eleştirilerde bulunmuş, bu tekniğin yaygınlaştırılması gerektiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. K3'ün İmge Tiyatrosu'nun okullarda kullanılmaya başlanması sonrasında göçmen öğrencilerin kendilerini eğitim ortamlarında mutlu, huzurlu ve güvende hissedeceklerine dair öngörüsü önemlidir.

Göçmen öğrencilere yönelik olumsuz algı ve tutumları engellemek için İmge Tiyatrosu'nun pedagojik amaçlarla kullanımı olumlu sonuçlar vermiştir. İddia edilebilir ki İmge Tiyatrosu göçmen öğrencilere yönelik olumsuz yargıların değişiminde kullanılabilir, bu süreç göçmen öğrencilerin okula uyum süreçlerini kolaylaştırabilir. İmge Tiyatrosunun bireysel değerlerin ve toplumsal bilincin oluşumuna katkı sağlayacağı ve kök değerlerin öğretilmesinde katkılarının olacağı iddia edilebilir. Kültürel farklılıklar ve dil sorunu İmge Tiyatrosu ile aşılabilir. Çünkü Ezilenlerin Tiyatrosu özelinde İmge Tiyatrosu, toplumsal sorunları eleştirel bir tutumla ele alan, çözümler hep birlikte üretilmesine katkı sunan tutan eleştirel bir eylemdir aynı zamanda.

Araştırmadan hareketle ortaya çıkan öneriler şöyledir:

- Aynı çalışma daha geniş bir örneklem grubu ile yapılabilir.
- Aynı çalışma farklı okullarda yapılabilir.
- Aynı çalışma göçmen öğrencilerle ve yetişkinlerle yapılabilir.
- Çalışmada Augusto Boal'in sadece İmge Tiyatrosu tekniği incelenmiştir. Aynı çalışma Augusto Boal'in Görünmez Tiyatro, Forum Tiyatro, Arzu Gökkuşuğu gibi Ezilenlerin Tiyatrosu'nun diğer tür ve teknikleri kullanılarak yapılabilir.

Kaynaklar

Adak, N. (2009). *Sosyal Problemler Sosyolojisi: Dünyadan ve Türkiye'den Örnekler*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Andronache D. ve Stănescu M. (2020). The importance of theater pedagogy from a student's perspective. An empirical study in a German-speaking elementary school in Romania. *Educatia*, 21(18), 110-118.

Akalın, A.T. (2016). *Türkiye'ye Gelen Suriyeli Göçmen Çocukların Eğitim Sorunları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.) İstanbul: Aydın Üniversitesi.

Akgün, A. (2023). Türkiye'deki Göçmen Çocukların Eğitim Sorunları Konusunda Tarihsel Bir Çerçeve. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 27(2), 395-406.

Avcı, F. (2019). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Mülteci Öğrencilerin Sınıf Ortamında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Language Teaching and Educational Research*, 2 (1), 57-80 . DOI: 10.35207/ater.537817.

Barney, T. D. (2009). *Study of dress through artistic inquiry: Provoking understandings of artist, researcher, and teacher identities*. (Unpublished Dissertation). Canada: The University of British Columbia.

Bedir Erişti, S. D. (2022). A/r/tografik Araştırma Nedir? S. D. Bedir Erişti ve R. Irwin (Ed.). *A/r/tografi. Uygulama Tabanlı Bir Araştırma Yöntemi*. (ss. 6-43). Ankara: Pegem Akademi.

- Boal, A. (2001). *Hamlet and the baker's son. My life in theatre and politics*. (A. Jackson and C. Blaker, Trans.) London and New York: Roudledge.
- Boal, A. (2005). *Legislative theatre. Using performance to make politics*. (A. Jackson, Çev.). Taylor & Francis e-Library.
- Boal, A. (2006). *The aesthetics of the oppressed*. (A. Jackson, Çev.). London and New York: Routledge.
- Boal, A. (2008). *Oyuncular ve Oyuncu Olmayanlar İçin Oyunlar*. (2. Baskı). (B. Ataman, Ö. Öztürk ve K. Rızvanoğlu, Çev.). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Boal, A. (2014). *Ezilenlerin Tiyatrosu*. (4. Baskı). (N. Hasgöl, Çev.). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Bogdan, R. C. ve Biklen, S. K. (2003). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Third Edition. Boston: Allyn&Bacon, 2003.
- Börü, N. ve Boyacı, A. (2016). Göçmen Öğrencilerin Eğitim-Öğretim Ortamlarında Karşılaştıkları Sorunlar: Eskişehir İli Örneği. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 11* (14),123-158 DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9818>
- Çakırer Özservet, Y. (2015). Göçmen Çocukların Şehre Uyumu ve Eğitim Politikası. (Ed. Y. Bulut, Ed.). *Uluslararası Göç ve Mülteci Uyumu Sorununda Kamu Yönetiminin Rolü*. Kocaeli: Umuttepe Yayınları.
- Cebeci, M. (2015). Sosyolojik Açıdan Göç ve Göçmenlerin Sosyal Kültürel Entegrasyonları: Kavramsal Bir Çalışma. K. Canatan, M. Birinci, İ. Çağlar, Y. Kryvenko, S. Öksüz ve F. Altun (Ed.), *İstanbul: Sabahattin Zaim Üniversitesi. Disiplinlerarası Göç ve Göç Politikaları Sempozyumu* içinde (ss.135-159). İstanbul: Elma Matbaası.
- Cobb-Clark, D. A., Sinning, M., & Stillman, S. (2012). Migrant youths' educational achievement: The role of institutions. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 643(1), 18–45.
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel Araştırma Yöntemleri. Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. (5. Baskı). (M. Bütün ve S. B. Demir, Çeviri Editörleri). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çevik, K. (2013). Oyun ve Tiyatro Pedagogu: Alanı, İşlevi. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 35 (1), 53-67.
- Dere, İ. ve Demirci-Dölek, E. (2023). Türkiye’de Göçmen Öğrencilerin Eğitimde Karşılaştıkları Sorunlar. *HUMANITAS- Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(INCSOS VIII Özel Sayısı), 108-135 . DOI: 10.20304/humanitas.1239654
- Dönmez, Ö. ve Uyanık, G. (2022). Farklı Ülkelerde Değerler Eğitimi ve Değer Eğitimi Programlarından Örnekler. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (1) , 74-88 . DOI: 10.55008/te-ad.109969
- Eren, Z. (2019). Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Göçmen Çocukların Eğitim Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 213-234.
- Ergün, N. (2022). Göçmen Öğrencilerin Uyumlarında Temasın Rolü. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 12 (2), 1519-1550. DOI: 10.48146/odusobiad.1103431
- Fidan, M. S. ve Taş, A. (2023). Türkiye’de Geçici Koruma Statüsünde Yaşayan Suriyeli Sığınmacıların Eğitim Sorunları. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 137-156.
- Gencer, T. E. (2017) Göç ve Eğitim İlişkisi Üzerine Bir Değerlendirme: Suriyeli Çocukların Eğitim Gereksinimi ve Okullaşma Süreçlerinde Karşılaştıkları Güçlükler. *Journal of International Social Research*, 10(54), 838–851. <https://doi.org/10.17719>
- Giavrimis, P., Konstantinou, E. and Hatzichristou, C. (2003). Dimensions of immigrant students' adaptation in the Greek schools: self-concept and coping strategies. *Intercultural Education*, 14(4), 423-434.

-
- Green, P. E. (2003). The undocumented: Educating the children of migrant workers. *Bilingual Research Journal*, 27(1), 51–71 (Retrieved on March 1, 2014 from http://ks-idr.org/resources/ems/educating_children_migrant.pdf).
- Güneş, N., Akoy, Ş. ve Özsoy, V. (2022). Sanat Temelli Bir Araştırma Yöntemi: Yaşayan Sorgulama Olarak A/r/tografi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 37(1), 291-303.
- Gürsel Bilgin, G. (2022). Theatre of the oppressed for critical peace education practice: difficult dialogues in the Turkish university classroom. *Forum Modernes Theater* (33) 1, 54-69. DOI 10.24053/FMTh-2022-0005
- Johnson, D.M. (1987). The organization of instruction in migrant education: Assistance for children and youth at risk. *TESOL Quarterly*, 21(3), 437–459.
- Hamilton, R. (2004), Schools, teachers and education of refugee children, In R. Hamilton, & D. Moore (Eds.), *Educational interventions for refugee children: Theoretical perspectives and implementing best practices* (pp. 83-96), New York: Routledge Falmer
- Irwin, L. R., Beer, R. , Springgay, S. , Grauer, K. , Xiong, G. and Bickel, B. (2006). The Rhizomatic Relations of A/r/tography. *Studies in Art Education* , Fall, 2006, Vol. 48, pp. 70-88.
- Kasapoğlu, H. (2013). Okulda Değer Eğitimi ve Hikâyeler. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(198), 97-109.
- Katsaridou, M. & Vio, K. (2015). Theatre of the Oppressed as a tool of educational and social intervention: the case of Forum Theatre. In G. Grollios, A. Liambas & P. Pavlidis (Ed.), *Proceedings of the IV International Conference on Critical Education Critical Education in the Era of Crisis. June 23-26, 2014.* (pp. 334-356). Thessaloniki-Greece.
- Keser, N., & Narin, H. (2017). Sanat temelli bir soruşturma yöntemi: A/r/tografi. *HUMANITAS-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(10), 193-203.
- Keskin, H. (2011). *Türklerin Gölgesinde Almanya Geleceğe Yönelik Uyum Politikası İçin Görüşler.* (Y. Pazarkaya, Çev.). İstanbul: Doğan Kitap
- MEB (2022a). *Değerler Eğitimi Etkinlik Kitabı Yayınlandı.* Erişim adresi: <https://www.meb.gov.tr/degerler-egitimi-etkinlik-kitabi-yayimlandi/haber/28204/tr>
- MEB (2022b). *Değerler Eğitimi. Öğretim Programlarında Yer Alan Kök Değerler Temalı Etkinlik Kitabı.* Ankara: Devlet Kitapları.
- PIKTES (2023). *Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar için Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi.* Erişim adresi: <https://piktes.gov.tr/cms>
- Pinkert, U. (2010). The concept of theatre in theatre pedagogy. In: Shifra Shonman (Ed.): *Key Concepts in Theatre /Drama Education* (ss.119 – 124.). Rotterdam.
- Raabe, I.J. (2018). Social exclusion and school achievement: Children of immigrants and children of natives in three European countries. *Child Ind Res*, 12, 1003–1022.
- Roxas, K. (2011), Tales from the front line: Teachers’ responses to Somali Bantu refugee students. *Urban Education*, 46(3), pp. 513-548
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleşme Önerisi. *Göç Dergisi*, 3(1), 65-81.
- Saldaña, J. (1999) Social class and social consciousness: Adolescent perceptions of oppression in forum theatre workshops. *Multicultural Perspectives* (1)3, 14-18. DOI: 10.1080/15210969909539909

Santiago- Jirau, A. & Thompson, S. L. (2019). Image Theatre. A liberatory practice for “making thought visible”. In K.Howe, J. Boal & J. Soeiro (Eds.), *The Routledge companion to theatre of the oppressed* (pp.156-161). London: Routledge.

Sariahmetoğlu, H., & Kamer, S. T. (2020). Yabancı Uyruklu Ortaokul Öğrencilerinin Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(76), 1611-1630.

Sezgin, B. (2013). Brecht, Boal, Heathcote ve Bolton Açısından Tiyatronun ve Dramanın Öğretici Niteliği. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 36, 7-19.

Simões, N. G. (2007). *Rehearsing Reality: An interactive docufragmentary exploration of the Theatre of the Oppressed's engagement with the Brazilian Landless Movement (MST)*. (Unpublished PhD Thesis). London, University of the Arts London, United Kingdom. Erişim adresi: <https://ualresearchonline.arts.ac.uk/id/eprint/5636/1/510608.pdf> Erişim tarihi: 27.07.2021.

Şahin, B. (2010). *Almanya'daki Türkler Misafir İşçilikten Ulusötesi (Transnasyonel) Bağların Oluşumuna Geçiş Süreci*. Ankara: Phoenix Yayınları.

Szente, J., Hoot, J., & Taylor, D. (2006), Responding to the special needs of refugee children: practical ideas for teachers. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 15-20.

Topal, M., & Sağır, Ş. U. (2021). Göçmen Öğrencilerin Eğitim Öğretim ve Okula Uyum Sürecinde Yaşadıkları Problemler ile İlgili Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri. *The Different Approaches of Academic Disciplines to the Phenomenon of Migration* (içinde). Ss. 348-365.

Uğurlu, Z. (2018). Suriyeli sığınmacı öğrencilerin okula uyum sorunlarının çözülmesi ve desteklenmesinde öğretmen etkisi. *Şiddet ve Sosyal Travmalar* (ss. 178-242)içinde. Ankara: HEGEM Yayınları.

Uppal, P. ve Vachon, W. (2018). Language of liberation. A dialogue on image theatre practice. *Pedagogy and Theatre of the Oppressed Journal*, 3(1), 1-23. Erişim adresi: <https://scholarworks.uni.edu/ptoj/vol3/iss1/1> Erişim tarihi: 09.08.2022.

Wanda, T. M. (1997) *Teachers as Researchers or Action Reserach What Is It and What Good Is It for Art Education*. NAEA Publications

Watkins, K., & Zyck, S.A. (2014). Living on hope, hoping for education-The failed response to the Syrian refugee crisis. Retrieved from <https://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/odi-assets/publicationsopinionfiles/9169.pdf> [accessed 25 January 2022].

Weinstein, C. S., Tomlinson-Clarke, S., ve Curran, M. (2004). Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of Teacher Education*. 55(1), 25-38.

Türkiye’de 2010-2023 Yılları Arasında Program Değerlendirme Konusunda Yapılan Çalışmaların Analizi

Mustafa ASLANDEREN¹

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Canan KOÇ²

Yozgat Bozok Üniversitesi

Özet

Hayatın farklı alanlarında yaşanan sorunlara çözüm üretmek amacıyla bilim insanı, yazar ve düşünürlerin en fazla yoğunlaştıkları alanlardan birinin eğitim alanı olduğu ifade edilebilir. Toplumların geleceği eğitime yaptıkları yatırıma bağlı olduğu için, eğitim bütün toplumlarda üzerinde durulan önemli bir konudur. Eğitim sistemlerinin işlerliği eğitim programlarıyla gerçekleşmektedir. Bu nedenle eğitim programlarının uygulamada başarılı olabilmesi bazı özelliklere sahip olmasına bağlıdır. Eğitim programlarının etkililiği hakkında yargıda bulunmak, programdaki aksayan yönleri belirleyerek gerekli düzeltmelerin sağlanmasında program değerlendirme temel oluşturmaktadır. Bu nedenle değerlendirme özellikle de eğitim alanında yapılan program değerlendirme çalışmalarının artarak devam etmesi önem arz etmektedir. Bu alandaki çalışmaların nitelikli bir şekilde artışı içinde yapılmış olan çalışmaların incelenerek yapılacak çalışmalara yol göstermesi önem arz etmektedir. Bu bağlamda çalışmada, Türkiye’de 2010-2023 yılları arasında eğitimde program değerlendirme konusunda yapılan araştırmaların incelenmesini amaçlamaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesi ile gerçekleştirilecek bu çalışmada çalışmanın materyalini belirlemek için; Ulusal Tez Merkezi, Dergipark, Sobiad ve Google Scholar veri tabanlarındaki “program değerlendirme” çalışmaları taratılıp, aynı olanlar elenerek belirleme işlemi yapılmıştır. Bu işlemlerin ardında ilgili yıllar arasında yapılan 33 makale ve 15 tez örneklem olarak alınmıştır. İçerik analizi ile elde edilen verilerin analizi yapılmıştır. Bununla birlikte ulaşılan sonuçlar alanyazın ile tartışılarak öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eğitim programları, Program değerlendirme, Doküman incelemesi

Analysis Of Studies Conducted On Program Evaluation in Turkey Between 2010 And 2023

Abstract

It can be stated that education is one of the areas where scientists, writers and thinkers focus most in order to find solutions to problems experienced in different areas of life. Since the future of societies depends on their investment in education, education is an important issue emphasized in all societies. The functionality of education systems is achieved through education programs. Therefore, the success of training programs in practice depends on having certain features. Program evaluation is the basis for making judgments about the effectiveness of training programs, identifying deficiencies in the program and providing necessary corrections. For this reason, it is important that evaluation, especially program evaluation studies in the field of education, continue to increase. In order to increase the quality of studies in this field, it is important to examine the studies that have been done and guide the studies to be carried out. In this context, the study aims to examine the research conducted on program evaluation in education in Turkey between 2010 and 2023. In order to determine the material of the study, which will be carried out by document analysis, which is one of the qualitative research methods; The "program evaluation" studies in the National Thesis Center, Dergipark, Sobiad and Google Scholar databases were scanned and the duplicate ones were eliminated and the determination was made. Following these procedures, 33 articles and 15 theses written between the relevant years were taken as samples. The data obtained through content analysis was analyzed. In addition, the results were discussed with the literature and suggestions were presented.

Key Words: Curriculums, Program evaluation, Document analysis

¹ Sorumlu Yazar. Öğr. Gör. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Çiçekdağı MYO, Çocuk Gelişimi Bölümü, mustafa.aslanderan@ahievran.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4070-3056>

² Prof. Dr. Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü, canan.koc@yobu.edu.tr

Giriş

Bilgi çağının yaşandığı günümüzde birçok toplum, bilimsel ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak değişen ve gelişen standartlara uyum sağlama çabası içerisinde. Uyum sağlama açısından da eğitim büyük önem arz etmektedir. Eğitimle ilgili çalışmalar günümüzde tüm hızıyla devam ederken toplumun bireylerden beklentileri de hızla değişmektedir. Genel anlamda günümüzde verilmek istenen eğitimin amacı ise bireylere bilgiye ulaşma becerilerini kazandırmaktır. Bu becerilerin bireylere kazandırılmasına hizmet edecek eğitim programlarının geliştirilmesi de kritik bir öneme sahiptir. Bu nedenle için de öğretim programlarının, salt bilgiyi aktaran geleneksel anlayıştan bireysel farklılıkları dikkate alan, bilgiyi yapılandıran, değer ve beceri kazandırmayı hedef edinen bir programa dönüştürülmesi ile mümkündür (Bayram, Sökmen ve Gürdal, 1999).

Öğretim programlarının istenilen şekilde dönüşümünü gerçekleştirebilmek içinde program geliştirme çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitimde program geliştirme çalışmaları sistematik ve dinamik bir süreç olmakla birlikte; programın tasarlanması, denemesi, uygulanması, değerlendirilmesi ve düzeltilmesi aşamalarını içermektedir. Eğitim ve öğretim programları, evrensel düzeyde kaliteli bir eğitim sistemi kurarak ülkenin her anlamda gelişimini sağlayabilecek insan gücünü yetiştirmek için geliştirilirler. Bu nedenle öğretim programlarının başarıya ulaşabilmeleri için programın değerlendirme aşamasının önemli olduğu vurgulanabilir (Özdemir, 2009). Çünkü programların yenilenebilir ve geliştirilebilir olması için sürekli değişim gösteren toplumsal ve bireysel ihtiyaçlara göre değerlendirme işlemi yapılmalıdır (İnal, Yılmaz Koşar ve Özdemir, 2015).

Program değerlendirme, geliştirilen bir programın etkililiği ve yeterliliği hakkında bilgi edinmeyi amaçlayan bir süreçtir. Aynı zamanda program değerlendirme, tasarlanan ve uygulamaya konulan bir programın ne derece etkili olduğu hakkında veri toplama ve bu verilerin analizini yaparak programın devamlılığı hakkında yargıda bulunma süreci olarak da ifade edilebilir (Adıgüzel ve Özudoğru, 2014; Demirel, 2012; Yüksel ve Sağlam, 2012). Eğitimde program değerlendirme süreci genel olarak öğretimin değerlendirilmesini içermektedir. Değerlendirme amaçlarına göre üçe ayrılmaktadır. Bunlar; tanılayıcı, biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirme olarak birçok kaynakta (Aydın ve Bavlı, 2019; Demirel, 2012; Uşun, 2012; Yüksel ve Sağlam, 2012) yer almaktadır.

Eğitim alanında yapılan program değerlendirme çalışmaları incelendiğinde, günümüze kadar çeşitli yapılarda gerçekleştirildikleri belirtilebilir. Özellikle 2000’li yıllara kadar olan çalışmaların, programların deneme ve değerlendirilmesi üzerine yoğunlaştığı da ifade edilebilir (Kurt ve Erdoğan, 2015). Ancak program değerlendirme sürecinin çok boyutlu yapıları içeren sistematik bir süreç olduğundan son dönemde yapılan program değerlendirme çalışmalarının çeşitliliğinin arttığı belirtilebilir. Peker Ünal (2020) program değerlendirme çalışmalarını bir huniye benzetmekte ve en geniş alanının model belirleme olduğunu ifade etmektedir. Bu hunide; modelin araştırma yaklaşımını, araştırma yaklaşımının tekniği, tekniğinde verilere ulaşacağı bir hiyerarşik yapı söz konusudur. Bu bağlamda yapılan program değerlendirme çalışmalarının çok yönlü analiz edilmesi önem arz eden bir durumdur. Bu durumdan hareketle bu çalışmada, 2010 yılından itibaren ülkemizde yapılan program değerlendirme çalışmalarının incelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada Türkiye’de 2010 ile 2023 yılları arasında eğitimde program değerlendirme konusunda yapılan araştırmaların incelenmesini amaçlamaktadır. Bu amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aranmıştır:

- Program değerlendirme ile ilgili yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
- Program değerlendirme ile ilgili yapılan çalışmaların amaçlarına göre dağılımı nasıldır?
- Program değerlendirme ile ilgili yapılan çalışmalarda program değerlendirme modellerinin kullanılma sıklığı nedir?
- Program değerlendirme ile ilgili yapılan çalışmalarda tercih edilen araştırma yöntemleri nelerdir?

- Program değerlendirme ile ilgili yapılan çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarının dağılımı nasıldır?
- Program değerlendirme ile ilgili yapılan çalışmaların örneklemelerinin dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesi ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel verileri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, doğal ortamlarda olayların gerçekçi bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin takip edildiği araştırma olarak ifade edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Dokümanların nitel araştırmalarda etkili şekilde kullanılması gerektiği belirtilebilir. Araştırmaya konu edinilen olgu ya da olgulardaki yazılı materyallerin analizi işlemi doküman incelemesi yöntemi olarak alanyazında yer bulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Araştırmanın Materyali

Bu araştırmanın materyali; Ulusal Tez Merkezi, Dergipark, Sobiad ve Google Scholar veri tabanlarındaki “program değerlendirme” konulu tez ve makale çalışmaları taratılıp aynı olanlar elenerek oluşturulmuştur. Örneklem oluşturulurken 2010 yılında başlanarak yapılan çalışmalar ele alınmıştır. Araştırma 2023 yılı içerisinde gerçekleştirildiği için 2023 yılına ait çalışmalar dahil edilmemiştir. Bu kapsamda 15 tez ve 33 makale olmak üzere toplam 48 çalışma örneklem olarak belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamına alınan materyallere içerik analizi yapılarak çalışmanın analizi gerçekleştirilmiştir. İçerik analizinde verilerin kavramsallaştırılması ön plandadır. Aynı zamanda temalar yoluyla kavramlar arasındaki anlamların çıkarılması ve açıklanması işlemleri de içerik analizinde yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). İçerik analizi ile oluşturulan temalar, alt temalar ve kodlar tablolar halinde bulgular bölümünde sunulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde çalışma verileri üzerinde yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgulara başlıklar halinde yer verilmiştir.

1. Program Değerlendirme İle İlgili Yapılan Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Program değerlendirme ile ilgili yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo-1’de sunulmuştur.

Tablo-1. Program Değerlendirme İle İlgili Yapılan Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Tür	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Tez	1	-	1	-	1	1	2	1	1	1	2	2	2
Makale	-	1	-	2	1	4	3	5	6	1	-	5	5

Tablo-1 incelendiğinde, 15 tez ve 33 makale çalışmasının yıllara göre dağılımının verildiği görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan tezlerin genellikle 2016 yılından sonra artış gösterdiği belirtilebilir. Bununla birlikte 2011 ve 2013 yılında program değerlendirmeyi içeren bir tezin çalışılmamış olduğu da vurgulanabilir. Makalelerde de 2015 yılından itibaren ciddi bir artış olduğu belirtilebilir. Fakat bu artışın istikrarını 2019 ve 2020 yıllarında çalışmanın olmaması bozmaktadır.

2. Program Değerlendirme İle İlgili Yapılan Çalışmaların Amaçlarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamına alınan çalışmalarının amaçları üzerine yapılan içerik analizinde tema ve kodlar oluşturulmuştur. Bu analizlerin dağılımı tablolar halinde sunulmuştur. Program değerlendirme ile ilgili yapılan tezlerin amaçlarına göre analizini içeren bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Program Değerlendirme İle İlgili Yapılan Tezlerin Amaçlarına Göre Analizi

Tema	Kodlar	f
Program Değerlendirme	Öğretim Programı	8
	Çalışmaların Analizi	3
	Mesleki Yeterlilik	2
	Öz Yeterlilik	1
	Çevrimiçi Sınav	1

Tablo 2 incelendiğinde, tez çalışmalarının çoğunluğunun seçilen bir öğretim programının değerlendirilmesi üzerine yapıldığı belirtilebilir. Bununla birlikte üç çalışmada da program değerlendirme üzerine yapılan çalışmaların analizi üzerinedir. Yapılan bu analizler genellikle belli bir dönem aralığında yapılan çalışmaların sistematik olarak incelenmesini kapsamaktadır. Bu çalışmalarda, yapılan çalışmalar incelenerek program değerlendirme alanındaki problemleri belirleyerek bir standart oluşturma çabasının olduğu da ifade edilebilir. Diğer taraftan mesleki yeterlilik, öz yeterlilik ve çevrimiçi sınavları içine alan program değerlendirme çalışmalarının az da olsa var olduğu belirtilebilir. Bu çalışmalarda belirtilen kavramlar üzerine yoğunlaşmakta ve değerlendirilmesi yapılan programlarla ilişkilerinin tespiti yapılmaktadır. Program değerlendirme ile ilgili makalelerin amaçlarına göre analizini içeren bulgular Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Program Değerlendirme İle İlgili Makalelerin Amaçlarına Göre Analizi

Tema	Kodlar	f
Program Değerlendirme	Öğretim Programı	14
	Çalışmaların Analizi	9
	Modeller	8
	Görüşler	2

Tablo 3 incelendiğinde, makalelerin çoğunluğunun seçilen bir öğretim programının değerlendirilmesi üzerine yapıldığı belirtilebilir. Bununla birlikte program değerlendirme üzerine yapılan çalışmaların analizi ve program değerlendirme modelleri üzerine yapılan çalışmalarda dikkati çekmektedir. Modeller üzerine yapılan çalışmalar genellikle yeni bir modelin tanıtılması üzerine olurken bir kısmı da modellerin karşılaştırılması ya da değerlendirilmesi üzerine yapıldığı belirtilebilir. Ayrıca az da olsa program değerlendirme üzerine görüşler alınarak; program değerlendirmeye yönelik algıları belirleme, problemleri ortaya çıkarma ve yol haritası oluşturma üzerine çalışmalar yapılmıştır.

3. Program Değerlendirme İle İlgili Yapılan Çalışmalarda Program Değerlendirme Modellerinin Kullanılma Sıklığı Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamına alınan çalışmalarda herhangi bir program değerlendirme kullanılma durumuna ilişkin yapılan incelemeler Tablo 4’de tez ve makaleler olarak ayrı ayrı sunulmuştur.

Tablo 4. Çalışmalarda Program Değerlendirme Modeli (PDM) Kullanma Durumları

Tür	Modeller	f
Tez	CIPP PDM	3
	Aydınlatıcı PDM	2
	Katılımcı Odaklı PDM	1
	Kirkpatrick PDM	1
	Hammond PDM	1
Makale	CIPP PDM	4
	Uzman Yönelimli PDM	2
	Tyler PDM	2
	Bellon ve Handler PDM	2
	Stake'in PDM	2
	Aydınlatıcı PDM	1
	Değerlendirme Araştırma Merkezi Modeli	1
	Program Değerlendirme Modeli	1
	Kirkpatrick PDM	1
	Analitik PDM	1
	Metfessel-Michael PDM	1
Yararlanma Odaklı PDM	1	

Tablo 4 incelendiğinde, tezlerde de makalelerde de en çok kullanılan modelin CIPP modeli olduğu belirtilebilir. Bununla birlikte Aydınlatıcı, Uzman yönelimli, Tyler, Bellon ve Handler ve Stake'in modellerinin de kullanıldığı ifade edilebilir. Diğer taraftan tezlerin yaklaşık yarısında (7/15), makalelerin ise kayda değer bir bölümünde (13/33) herhangi bir modelin kullanılmadığı da dikkati çekmektedir.

4. Program Değerlendirme İle İlgili Yapılan Çalışmalarda Tercih Edilen Araştırma Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamına alınan çalışmaların yöntem bölümleri incelendiğinde, bazı araştırmalarda farklı kavramların kullanıldığı ve belli bir sistematikte yürütülmeyen araştırmaların olduğu belirtilebilir. Araştırmaların kendi iç doğasını bozmadan yapılan analizde ele alınan çalışmalarda geçen kavramlar ile oluşturulan Tablo 5 şu şekildedir.

Tablo 5. Çalışmalarda Tercih Edilen Yöntemlere İlişkin Bulgular

Tür	Yöntemler	f
Tez	Tarama	6
	Karma	6
	Durum Çalışması	3
	Eylem araştırması	1
Makale	Tarama	5
	Sistematik Derleme	5
	Literatür Araştırması	5

Durum Çalışması	3
Karma	2
Meta-Sentez	2
Nitel	2
Nicel	2
Deneysel	1
Doküman İncelemesi	1
Fenomenoloji	1

Tablo 5 incelendiğinde, tezlerde çoğunlukla tarama modeli ve karma yöntemin kullanıldığı belirtilebilir. Bununla birlikte tezlerde durum çalışması ve eylem araştırmalarına da yer verilmiştir. Tezler belli bir sistematikte yürütüldüğü için yöntem belirtmeyen tez olmadığı gibi birden fazla yöntem ile yapılan tezlerde bulunmaktadır. Bu nedenle toplam belirtilen yöntem sayısı, araştırma kapsamına alınan tez sayısından fazla çıkmaktadır. Makalelerde de ön planda tarama modelinin yanında sistematik derleme ve literatür incelemenin de kullanıldığı görülmektedir. İkışer çalışmada ise çalışmaların sadece nitel ya da nicel araştırma olduğu belirtilmekte model ya da desene yer verilmemektedir. Bu nedenle de birbirini kapsayan yöntemler tabloda ayrı ayrı ele alınmak zorunda kalmıştır. Bununla beraber araştırma kapsamına alınan makaleler incelendiğinde, üç çalışmada da hiçbir yöntemin belirtilmediği ifade edilebilir.

5. Program Değerlendirme İle İlgili Yapılan Çalışmalarda Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamına alınan tez ve makale çalışmalarında kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bulgular Tablo 6'da ayrı ayrı sunulmuştur.

Tablo 6. *Çalışmalarda Kullanılan Veri Toplama Araçlarına İlişkin Bulgular*

Tür	Veri Toplama Araçları	f
Tez	Ölçek	7
	Anket	6
	Görüşme Formu	6
	Doküman İnceleme	3
	Gözlem Formu	3
Makale	Görüşme Formu	8
	Anket	5
	Diğer Formlar	5
	Gözlem Formu	4
	Ölçek	4
	Literatür	4
	Doküman İncelemesi	3
Başarı Testi	3	

Tablo 6 incelendiğinde, tezlerde veri toplama aracı olarak en çok kullanılanlar arasında ölçeklerin olduğu, anket ve görüşme formlarının da bunu takip ettiği belirtilebilir. Makalelerde ise görüşme formu en çok tercih edilen veri toplama aracı olurken, anketi diğer formlar ve ölçeklerin bunu takip ettiği belirtilebilir. Diğer taraftan çalışmalar incelendiğinde veri toplama aracı belirtmeyen tez olmamakla birlikte birden fazla

veri toplama aracı belirten tez ve makalelerin olduğu ifade edilebilir. Ayrıca makale çalışmalarının altısında hiçbir veri toplama aracı belirtilmeden yürütülmeye çalışıldığını da ifade etmek gerekir.

6. Program Değerlendirme İle İlgili Yapılan Çalışmaların Örneklerinin Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamına alınan çalışmalarda kullanılan örneklem oluşturma durumlarına ilişkin bulgular Tablo 7’de sunulmuştur. Bununla birlikte araştırma kapsamındaki çalışmalar incelendiğinde tezler belli bir sistematik ile yürütüldüğünden örneklem bölümü ya da çalışma grubu bölümleri yer almaktadır. Fakat makaleler incelendiğinde, tezlerin aksine 19 makalede örneklemle alakalı bir bulguya rastlanmamıştır. Bu makalelerde ne çalışma grubu başlığı nede herhangi bir örneklem oluşturma durumu yer almamaktadır. Bu nedenle 19 makale örneklem bakımından kapsam dışı kaldığından, örneklem dağılımını gösteren tablonun makaleler kısmında bu çalışmalara yer verilmemiştir. Ayrıca tabloda yer alan bazı örneklem isimleri alanyazında yer almamaktadır. Fakat araştırmada bu isimlerle belirttikleri için orijinali bozmadan tabloda yer verilmiştir.

Tablo 7. *Çalışmalarda Kullanılan Örneklem Oluşturma Durumlarına İlişkin Bulgular*

Tür	Örneklem	f
Tez	Çalışma Grubu	5
	Maksimum Çeşitlilik	3
	Tipik Durum Örneklem	1
	Oransız Küme	1
	Kolayda Örneklem	1
	Basit Seçkisiz Örneklem	1
	Elverişli Örneklem	1
	Kartopu Örneklem	1
	Evren	1
	Makale	Çalışma Grubu	4
Ölçüt Örneklem		2
Kademeli Örneklem		1
Amaçlı Örneklem		1
Maksimum Çeşitlilik		1
Raslantısal Örneklem		1
Materyal		1
Kolay Ulaşılabilir		1
Basit Seçkisiz	1	

Tablo 7 incelendiğinde, hem tezlerde hem de makalelerde çalışma grubu başlığının çok kullanıldığı belirtilebilir. Çalışma grubu başlığı içerisinde herhangi bir örneklem yöntemine değinilmediğinden çalışma grubu başlığı tabloda yer bulmaktadır. Buna en yakın örneklem seçme yöntemleri de maksimum çeşitlilik ve ölçüt örneklem yöntemleridir. Diğer örneklem yöntemleri çalışmalarda birer kez tercih edilmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma kapsamına alınan tezlerin genellikle 2016 yılından sonra makaleler ise 2015 yılından sonra artış göstermektedir. Bununla birlikte yapılan çalışmalardan çoğunluğu bir öğretim programının değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Özellikle makalelerde bir program değerlendirme modeli üzerinde durulan, açıklayan ve tanıtımını yapan çalışmaların da olduğu belirtilebilir. Akıncı ve Köse (2021) program değerlendirme çalışmalarının eğilimlerini inceledikleri çalışmalarında, 2010 ile 2015 yılları arasında program değerlendirme çalışmalarının azınlıkta olduğunu özellikle 2016 yılı itibari ile bir artışın gözlemlendiğini belirtmektedirler. Bu nedenle program değerlendirme çalışmalarının artırılması gerektiği ifade edilebilir.

Araştırma kapsamındaki çalışmalarda herhangi bir program değerlendirme modelinin kullanımı yetersiz düzeydedir. Program değerlendirme kapsamında üzerinde durulması gereken konulardan biri de program değerlendirme modellerinin kullanımınıdır. Tıpkı bu çalışmada olduğu gibi başka çalışmalarda da (Aslan ve Sağlam, 2015; Gökmenoğlu, 2014; Kurt ve Erdoğan, 2015; Kürüm Yapıcıoğlu, Atik Kara ve Sever, 2016) alanyazında program değerlendirme modellerinin yeterince yer almasına rağmen çalışmalarda bunlardan yararlanılmaması belirtilmektedir. Bu bağlamda yapılacak program değerlendirme çalışmalarının nitelikli bir şekilde yapılabilmesi için model seçiminin atlanmaması gerektiği ileri sürülebilir.

Bununla beraber kullanılan çalışmalar arasında da en çok kullanılan model CIPP modelidir. Bu model Stufflebeam tarafından ortaya atılmıştır. Daniel Stufflebeam 1960'lerde eksiklikleri belirlenmesi üzerine yaptığı çalışmalarda hedeflerin yerine program yöneticilerinin kararlarını değerlendirmenin üzerinde durmuştur. Buda Stufflebeam'i değerlendirmede kullanıma odaklanan ilk değerlendirme teorisyenlerinden biri yapmıştır. Stufflebeam'in program değerlendirme modeli (CIPP), bağlam-context, girdi-input, süreç-process ve ürün-product olmak üzere dört bileşenden oluşur. Bununla birlikte CIPP modeli günümüzde dünya çapında eğitimsel değerlendirmede yaygın olarak kullanılmaktadır (Demirel, 2012; Fitzpatrick vd., 2019; Robinson, 2002; Uşun, 2012). Bu nedenle çalışmalarda da en çok tercih edilen modelin Stufflebeam'in modeli olduğu ileri sürülebilir.

Program değerlendirme alanında yapılan tez çalışmalarında genellikle kullanılan yöntemin tarama modelinde ve karma yöntemler tercih edilmektedir. Makalelerde de aynı şekilde tarama modeli ve sistematik derleme yöntemleri ön plandadır. Dikkat çeken bir diğer konuda özellikle makalelerde hiç yöntem belirtmeyen çalışmaların olmasıdır. Buda çalışmaların sistematığına aykırı bir durumdur. Bununla birlikte araştırma kapsamına alınan tez çalışmalarında veri toplama aracı olarak genellikle ölçek, anket ve görüşme formları kullanılmaktadır. Makalelerde de görüşme ve gözlem formları aynı zamanda anketler tercih edilmektedir. Ayrıca makale çalışmalarının altısında hiçbir veri toplama aracı belirtilmeden yürütülmüştür. Oysaki program değerlendirme çalışmalarının geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmada kullanılan yöntemlerin çeşitliliği önem arz etmektedir (Brandon, 1998). Bu nedenle program değerlendirme çalışmalarında çeşitli yöntem ve veri toplama araçlarının kullanılmasının faydalı olacağı ifade edilebilir.

Tezlerde ve makalelerde örneklem oluşturulurken genellikle çalışma grubu başlığı kullanılmıştır. Fakat bu başlıkla beraber bir örneklem seçiminin yapılmadığı çalışmalarda yoğun olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda örneklem seçilirken özellik çalışmanın doğasına uygun yöntemlere atıf yapılması gerekmektedir. Bununla birlikte araştırma kapsamına alınan çalışmalarda seçilen örneklem çeşitleri; maksimum çeşitlilik, ölçüt örnekleme, tipik durum örnekleme, oransız küme, kolayda örnekleme, basit seçkisiz örnekleme, elverişli örnekleme ve kartopu örnekleme yöntemleridir. Diğer taraftan makale çalışmalarının büyük çoğunluğunda örnekleme dair bir ibare ve başlığın olmaması da program değerlendirme çalışmaları açısından bir eksiklik olarak nitelendirilebilir. Bu bağlamda program değerlendirme çalışmalarında yöntem, veri toplama araçları ve örneklem seçimi konularında yapılan bu eksiklikler, çalışmaların kapsamının dar seçilmesi ile alakalıdır (Akıncı ve Köse, 2021). Yapılan bu eksiklikler ve hatalarda çalışmanın niteliğini olumsuz etkileyecektir. Bu nedenle yapılacak çalışmalarda örneklem, yöntem ve veri toplama aracı seçiminin birbirleri ile uyumlu bir şekilde seçilmesi önerilebilir.

Kaynakça

- Adıgüzel, O. & Özüdoğru, F. (2014). İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programına yönelik aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı program değerlendirme ölçeği çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 124-136.
- Akıncı, M. & Köse, E. (2021). Research trends of program evaluation studies conducted between 2010-2019 in Turkey. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 50(1), 77-120.
- Aslan, M. ve Sağlam, M. (2015). Türkiye’de 2005-2014 yılları arasında yapılan program değerlendirme tezlerinin metodolojik açıdan incelenmesi. *Üçüncü Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi Bildiri Özeti Kitabı*. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Bayram, H. , Sökmen, N. & Gürdal, A. (1999). Öğrencilerin temel fen kavramlarını anlama düzeylerinin öğretim kademesi ile değişimi ve öğrencilerin mantıksal düşünme yetenekleri arasındaki ilişki. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11 (11), 39-48.
- Brandon, P. R. (1998). Stakeholder participation for the purpose of helping ensure evaluation validity: Bridging the gap between collaborative and non-collaborative evaluations. *American Journal of Evaluation*, 19, 325-337.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. 19. Baskı, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R. & Worthen, B. R. (2019). *Program değerlendirme alternatif yaklaşımlar ve uygulama rehberi*. (çev. M. K. Aydın & B. Bavlı). Pegem Akademi
- İnal H., Yılmaz Koğar E. & Özdemir B. (2015). Ölçme araçlarında bulunması gereken nitelikler ünitesinin Tyler’in hedefe dayalı program değerlendirme modeli ile değerlendirilmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 400-416.
- Gökmenoğlu, T. (2014). Geniş açı: Modeller ve yaklaşımlar açısından Türkiye’de program değerlendirme çalışmaları. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(7), 55-70.
- Kurt, A. & Erdoğan, M. (2015). Program değerlendirme araştırmalarının içerik analizi ve eğilimleri; 2004-2013 yılları arası. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40(178), 199-224.
- Kürüm Yapıcıoğlu D., Atik Kara D. & Sever D. (2016). Türkiye’de program değerlendirme çalışmalarında eğilimler ve sorunlar: alan uzmanlarının gözüyle. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(12), 91-113.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde Program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- Peker Ünal, D. (2020). Program geliştirme-program değerlendirme ilişkisi. H. G. Berkant (Ed.), *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulama Örneklerine*. (327-355). Anı Yayıncılık.
- Robinson, B. (2002). The CIPP approach to evaluation. COLLIT Project. 4 May 2002.
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme süreçler yaklaşımlar ve modeller*. Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 12. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, İ. ve Sağlam, M. (2012). *Eğitimde program değerlendirme*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Lise Öğrencilerinin Fiziksel Aktiviteye Katılım Motivasyonları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Nur Asena BAHADIR¹
Kastamonu Üniversitesi

Arıkan EKTİRİCİ²
Kastamonu Üniversitesi

Özet

Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinin fiziksel aktiviteye katılım motivasyonları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel desende tasarlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen toplam 280 (141 kadın, 139 erkek) lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak demografik bilgi formu, Tekkurşun Demir ve Cicioğlu (2018) tarafından geliştirilen "Fiziksel Aktiviteye Katılım Motivasyonu Ölçeği" ve Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan 'Problem Çözme Envanteri' (PÇE) kullanılmıştır. 5'ki likert tipi olan 'Fiziksel Aktiviteye Katılım Motivasyonu Ölçeği' toplam 16 maddeden ve 3 farklı boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; bireysel nedenler, çevresel nedenler ve nedensizliktir. 6'lı likert tipi olan 'Problem Çözme Envanteri' ise 35 maddeden ve 6 faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler; aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güven veli yaklaşım ve planlı yaklaşımdır. Verilerin analizinde; frekans-yüzde, Mann-Whitney U ve Superman korelasyon testi kullanılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre fiziksel aktiviteye katılım motivasyonu ve problem çözme becerilerinde anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p>,05$). Düzenli egzersiz değişkeninde problem çözme becerilerinde anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p>,05$). Fakat düzenli egzersiz değişkeninde fiziksel aktiviteye katılım motivasyonunda anlamlı farklılık saptanmıştır ($p<,05$). Katılımcıların fiziksel aktiviteye katılım motivasyonları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelendiğinde anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak, lise öğrencilerinin cinsiyet değişkeninde fiziksel aktiviteye katılım motivasyonları ve problem çözme becerileri farklılık göstermezken düzenli egzersiz değişkeninde fiziksel aktiviteye katılım motivasyonu farklılık gösterdiği, fiziksel aktiviteye katılım motivasyonu ile problem çözme becerileri arasında anlamlı ilişki olmadığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Fiziksel aktivite, Problem çözme, Motivasyon

Examining the Relationship Between High School Student's Participation Motivation in Physical Activity and Problem Solving Skills

Abstract

The purpose of this study is to investigate the relationship between high school students' participation motivation in physical activity and their problem-solving skills. The research was designed in a correlational pattern, employing quantitative research methods. The participants of the study consisted of a total of 280 (141 females, 139 males) high school students selected through simple random sampling. The data collection tools used in the study were a demographic information form, the "Motivation Scale For Participation In Physical Activity (MSPPA)" developed by Tekkurşun Demir and Cicioğlu (2018), and the "Problem Solving Inventory" (PSI) validated and reliability tested by Şahin, Şahin, and Heppner (1993). The "Motivation Scale For Participation In Physical Activity (MSPPA)" which is a 5-point Likert scale, consists of 16 items and three different dimensions: individual reasons, environmental reasons, and lack of motivation. The "Problem Solving Inventory" on the other hand, is a 6-point Likert scale comprising 35 items and six factors: impulsive approach, reflective approach, avoidant approach, evaluative approach, self-confident approach, and planned approach. The data were analyzed using frequency-percentage, Mann-Whitney U, and Spearman correlation tests. No significant differences were found in terms of gender in both physical activity participation motivation and problem-solving skills ($p > 0.05$). There was no significant difference

¹ Sorumlu Yazar. Kastamonu Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, nabahadir@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6794-4055>

² Dr. Öğr. Üyesi, Kastamonu Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, arikanektirici@kastamonu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1590-6687>

in problem-solving skills regarding the variable of regular exercise ($p > 0.05$). However, a significant difference was found in the motivation for physical activity participation concerning the variable of regular exercise ($p < 0.05$). When examining the relationship between participants' motivation for physical activity participation and problem-solving skills, no significant correlation was found. In conclusion, it can be stated that high school students' motivation for physical activity participation and problem-solving skills do not differ based on gender, while motivation for physical activity participation differs based on the variable of regular exercise. Furthermore, there is no significant relationship between motivation for physical activity participation and problem-solving skills.

Keywords: Physical activity, Problem-solving, Motivation

Giriş

İnsanlar doğdukları andan itibaren önce kendilerini sonra çevrelerini beden hareketleri ile kavrayıp, yorumlar ve anlamlandırır. Bireylerde benlik saygısının temelini oluşturan etmenler arasında fiziksel aktivite, spor ve oyun bulunmaktadır (Kardemir ve Türkçapar, 2016).

Fiziksel aktivite, bireylerde kas kuvveti, eklem hareketliliği, koordinasyon, esneklik, kilo kontrolü sağlamaktadır. Bireyin kendini geliştirmesine, sosyalleşmesine bağlı olarak da yaşam kalitesini artırmaktadır (Gümüş vd., 2014). Fiziksel aktivite; insana özgüven ve bir grubun içine dahil olma hissi sağlayarak insanların bir çatı etrafında birleşmesini sağlar (Alemdağ ve Öncü, 2015). Bu birleşme sayesinde kişiler ve toplumlar arasında etkileşim ve iletişim gerçekleşir. İletişim ve etkileşim problemlere sebep olabilmektedir.

Bingham (1980)'e göre bir durumun problem olabilmesi için; amacı olmalı, amaç yolunda engel olmalı ve bireyi gayesinde strese düşürmelidir (Türkçapar, 2009). Problem çözme ise belirli şartlarla başa çıkmak için geçirilen duyuşsal, bilişsel ve davranışsal bir süreçtir (Kneeland, 2001). Bireyler hayatın her alanında basitten karmaşığa birçok problemle karşılaşır. Duruma uygun yöntem ve metotlarla bu problemlerde çözüme giderler. Problemlerin çözümünde seçilmiş olan oluşum, değişim ve kararlar pozitif veya negatif yönde olabilmektedir.

Fiziksel aktivite yapanlar, yapmayanlara oranla birçok stres etmeni ile bir arada olduklarından daha çok problemle karşılaşabilmektedirler (Aydın, Filiz, Durnalı, 2022). Dolayısıyla bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinde fiziksel aktivitelere katılım motivasyonları ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada değişkenler arası ilişkinin belirlenmesi amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel araştırma deseni kullanılmıştır. İlişkisel araştırma deseni, iki ya da fazla değişkenlerde herhangi bir müdahale olmadan ilişkilerin incelendiği çalışmalardır (Neuman, 2006).

Örneklem (Katılımcılar, Çalışma Grubu)

Bu araştırmanın katılımcılarını Kastamonu ilinde bulunan basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiş lise öğrencileri oluşturmaktadır.

Tablo 1. Araştırmanın katılımcılarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler

Değişkenler	Grup Adı	f	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	141	50,4
	Erkek	139	49,6
Sınıf	9.sınıf	95	33,9
	10.sınıf	64	22,9
	11.sınıf	114	40,7

	12.sınıf	7	2,5
Anne Eğitim Durumu	Okur yazar değil ve ilkokul	49	17,5
	Ortaokul	48	17,1
	Lise	85	30,4
	Lisans	53	18,9
	Lisansüstü	14	5,0
Baba Eğitim Durumu	Okur yazar değil ve ilkokul	49	17,5
	Ortaokul	48	17,1
	Lise	101	36,1
	Lisans	62	22,1
	Lisansüstü	20	7,1
Düzenli Spor	Evet	112	40
	Hayır	168	60
Günlük Fiziksel Aktivite	Hiç katılmıyorum	56	20
	1 saatten az	109	38,9
	1-2 saat arası	79	28,2
	2-3 saat arası	19	6,8
	3 saatten fazla	17	6,1
Ders Çalışma	Her gün düzenli	88	31,4
	Haftada bir	65	23,2
	Sınavlardan önce	100	35,7
	Çalışmıyorum	27	9,6

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Demografik Bilgi Formu

Araştırmanın bağımsız değişkenlerine ilişkin bilgiler toplanmıştır. Bu form cinsiyet, ikamet ettiği yer, algılanan gelir düzeyi, bölüm, sınıf ve düzenli egzersiz yapma durumu başlıklarından meydana gelmektedir.

Fiziksel Aktiviteye Katılım Motivasyonu Ölçeği (FAKMÖ)

Tekkurşun Demir ve Cicioğlu (2018) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış olup 5'li likert tipi, 3 farklı boyut ve toplamda 16 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutlar; bireysel nedenler, çevresel nedenler ve nedensizliktir. Bireysel nedenler, bireylerde fiziksel aktiviteye katılımı içsel motivasyonu; çevresel nedenler, bireylerde fiziksel aktiviteye katılımı dışsal motivasyonu; nedensizlik ise bireylerde fiziksel aktiviteye katılımı motivasyonsuzluğu içermektedir. Bireysel nedenler alt boyutunda 1. ve 6. maddeler arası, çevresel nedenler alt boyutunda 7., 12. maddeler arası, nedensizlik alt boyutunda ise 13., 16. Maddeler arası yer almaktadır. Ölçekte ters maddeler 3., 9., 13., 14., 15. ve 16. Maddelerdir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları bireysel nedenlerde ,83; çevresel nedenlerde ,88 ve nedensizlik alt boyutunda ,88 olarak saptanmıştır. FAKMÖ'den alınan puanlara bakılacak olursa 1-16 çok düşük, 17-32 düşük, 33-48 orta, 49-64 yüksek, 65-80 çok yüksek fiziksel aktiviteye olan katılım motivasyonunu ifade etmektedir. Ölçeğin, bu araştırmadan toplanan veriler neticesinde Cronbach

Alpha iç tutarlık kat sayıları ise bireysel nedenlerde ,84; çevresel nedenlerde ,88 ve nedensizlikte ,72 olarak saptanmıştır.

Problem Çözme Envanteri (PÇE)

Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış 6'lı likert tipi olup 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçek; düşünen, aceleci, değerlendirici, kaçınan, planlı ve kendine güvenen yaklaşım olmak üzere 6 farklı boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar en düşük 32 ve en yüksek 192'dir. Alınan puan yüksekliği bireyin problem çözme becerisinde kendisini yetersiz algıladığı sonucunu göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ,88 olarak saptanmıştır. Bu araştırma bulguları ışığında ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ,87 olarak bulunmuştur.

Araştırma Yayın Etiği

Mevcut çalışmanın yazım sürecinde Kastamonu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü Kurulunun 10/05/2023 tarihli 2023/05 nolu kararı ve "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş olup; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Verilerin Toplanması

Ölçekler katılımcıların uygun oldukları gün ve saatlerde araştırmacı tarafından rastgele seçilmiş Kastamonu ilindeki 5 farklı lisede beden eğitimi derslerinde uygulanmıştır. Katılımcılar araştırma hakkında bilgilendirilmiş ve ebeveyn bilgilendirilmiş gönüllü olur formu, çocuk rıza formu doldurtularak ölçek uygulaması sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Katılımcılar ile gerçekleştirilen ölçek dökümanlar bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırma verileri SPSS 22.0 programı ile analiz edilmiştir. Değişkenlere ilişkin tanımlayıcı istatistiklere yönelik olarak frekans ve yüzde analizlerine başvurulmuştur. Verilerin normal dağılım durumları basıklık ve çarpıklık değerleri ile incelenmiştir. Buna yönelik olarak, ölçeğin tüm alt boyutlarının normal dağılım göstermediği tespit edilmiş ve nonparametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, araştırma kapsamında gerçekleştirilen istatistiksel analizlerin sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 2. Düzenli egzersiz değişkenine yönelik Mann-Whitney U testi sonuçları

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Fiziksel Aktiviteye Katılım Motivasyonu Ölçeği	Evet	111	160,81	17849,50	6903,50	,00*
	Hayır	167	125,34	20931,50		
Problem Çözme Envanteri	Evet	111	145,76	16179,50	8573,50	,29
	Hayır	167	135,34	22601,50		

p<,05*:Anlamlı Farklılık

Tablo 2 incelendiğinde gerçekleştirilen Mann-Whitney U testi sonucuna göre, FAKMÖ'de düzenli egzersiz yapma değişkenine göre anlamlı farklılık gözlemlenmiştir (U=6903,50; p<,05). Düzenli egzersiz yapanların sıra ortalamalarının düzenli egzersiz yapmayanların sıra ortalamalarından fazla olduğu

gözlemlenmiştir. Problem çözme envanterine yönelik olarak gerçekleştirilen Mann-Whitney U testi sonucuna göre düzenli egzersiz yapma değişkeninde anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir ($U=8573,50$; $p>,05$).

Tablo 3. Cinsiyet değişkenine yönelik Mann-Whitney U testi sonuçları

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Fiziksel Aktiviteye Katılım Motivasyonu Ölçeği	Kadın	141	139,40	19655,50	9644,50	,98
	Erkek	137	139,60	19125,50		
Problem Çözme Envanteri	Kadın	141	130,33	18377,00	8366,00	,05
	Erkek	137	148,93	20404,00		

$p<,05^*$:Anlamlı Farklılık

Tablo 3 incelendiğinde yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre, FAKMÖ’de cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir. ($U=9644,50$; $p>,05$). PÇE’de yapılan Mann-Whitney U testinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir ($U=8366,00$; $p>,05$).

Tablo 4. Fiziksel aktiviteye katılım motivasyonu ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki

Değişken	N	r	p
Fiziksel Aktiviteye Katılım Motivasyonu	280	,04	,50
Problem Çözme Becerisi			

$p<,05$:Anlamlı Farklılık

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların FAKMÖ ve PÇE arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir ($r=,04$; $p>,0506$).

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada lise öğrencilerinde fiziksel aktiviteye katılım motivasyon durumları ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki cinsiyet ve düzenli egzersiz değişkenleri açısından incelenmiştir.

Cinsiyet değişkenine bağlı olarak lise öğrencilerinin fiziksel aktiviteye katılım motivasyonları incelendiğinde anlamlı farklılık olmadığı gözlemlenmiştir. Tekkurşun Demir ve Cicioğlu (2019)’nun yapmış oldukları araştırmada da FAKMÖ’de erkek ve kadın katılımcılarda benzerlik olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma sonuçları, yapılan araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Fakat Ulukan (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada erkek öğrencilerde fiziksel aktiviteye katılım motivasyonlarına bakıldığında kadın öğrencilere göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçları, yapılan araştırma sonuçları ile örtüşmemektedir. Yapılan bu araştırma sonucunda cinsiyete değişkeninde fiziksel aktiviteye katılım motivasyonlarının farklılık göstermemesinin sebebi benzer çevresel, içsel faktörlerle açıklanabilir.

Katılımcıların düzenli egzersiz yapma değişkeninde fiziksel aktiviteye katılım motivasyonları incelendiğinde anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. Düzenli egzersiz yapanların düzenli egzersiz yapmayan öğrencilere oranla fiziksel aktiviteye olan katılım motivasyonlarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Tekkurşun Demir ve Cicioğlu (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulgularına göre de FAKMÖ’de düzenli egzersiz yapanların düzenli egzersiz yapmayanlara göre daha fazla olduğu saptanmıştır. Bu araştırma sonuçları, yapılan araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Fakat Kolçak (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise düzenli spor yapma durumuna göre FAKMÖ incelendiğinde anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Bu araştırma sonuçları, yapılan araştırma sonuçları ile örtüşmemektedir. Yapılan bu araştırma sonucunda düzenli egzersiz yapan katılımcıların fiziksel aktiviteye katılım

motivasyonlarının düzenli egzersiz yapmayanlara göre yüksek olmasının sebebi egzersiz içerisinde fiziksel aktiviteye olumlu tutumlar geliştirmeleri ile açıklanabilir.

Cinsiyet değişkenine bağlı olarak lise öğrencilerinin problem çözme becerileri bulguları ışığında kadın ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Korkut (2004) tarafından yapılan lise düzeyindeki öğrencilerde problem çözme becerileri araştırmasında da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Taylan (1990), üniversite öğrencileri üzerinde yürüttüğü araştırmasında, problem çözme puanlarının cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Tavlı (2007)'da araştırmasında cinsiyet değişkeninin problem çözme üzerinde etkili bir faktör olmadığı sonucunu belirtmiştir. Bu araştırmalarda öğrencilerin problem çözme becerilerinde cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı ortaya konulmuştur. Bu araştırma sonuçları, yapılan araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Fakat Azar ve Koray (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada erkek öğrencilerin problem çözme becerisinde daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan elde edilen bulgular, araştırma bulguları ile örtüşmemektedir. Yapılan bu araştırma sonucunda cinsiyete göre problem çözme becerisindeki farklılık erkeklerin ergenlik döneminde kadınlara göre daha çok mantıksal hareket etmeleri ile açıklanabilir.

Katılımcıların düzenli egzersiz yapma değişkenine göre problem çözme becerileri incelendiğinde anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir. Canan ve Ataoğlu (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada düzenli egzersiz yapanların problem çözme becerilerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma sonuçları, yapılan araştırma sonuçları ile örtüşmemektedir. Bu durum, araştırma grubunun fiziksel aktivite katılımlarının az olması ile açıklanabilir.

Lise öğrencilerinde FAKMÖ ile PÇE arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Aburezeq ve Kasık (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise fiziksel aktivite ve bireylerde sosyal problem çözme arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma bulguları, yapılan araştırma bulguları ile örtüşmemektedir. Lise düzeyindeki öğrencilerde FAKMÖ ve PÇE arasındaki ilişkide anlamlı ilişki olmamasının sebebi fiziksel aktivitelerde spor branşlarına oranla problemle karşılaşma olasılığının daha düşük olması ve spor branşlarının farklı olması ile açıklanabilir.

Lise düzeyindeki öğrencilerde fiziksel aktiviteye katılım motivasyonları incelendiğinde cinsiyet değişkeninde anlamlı düzeyde farklılık tespit edilirken düzenli egzersiz değişkeninde anlamlı düzeyde farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Lise öğrencilerinde problem çözme becerileri incelendiğinde ise cinsiyet ve düzenli egzersiz değişkenlerinde anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Bu araştırma bulgularında FAKMÖ ile PÇE arasında anlamlı ilişkinin olmadığı sonucunda ulaşılmıştır. Bu araştırma Kastamonu ilinde basit tesadüfî örnekleme ile seçilmiş lise öğrencileri ile sınırlıdır. Farklı illerde, farklı liselerdeki öğrencilerden oluşabilecek örneklemeler ile gerçekleştirilecek olan araştırmalarda lise öğrencileri evrenine ilişkin daha iyi fikirlere ulaşılabilir.

Çıkar Çatışması: Çalışma kapsamında herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Kurul İzni ile ilgili Bilgiler

Kurul Adı: Kastamonu Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Tarih: 10/05/2023

Sayı/Karar No: 2023/5

Kaynaklar

- Aburezeq, K., & Kasik, L. (2021). The social problem solving inventory–revised as a measurement of individuals' social problems solving: review of modern literature. *Romanian Journal of Psychological Studies*, 9(1), 14-25.
- Alemdağ, S. ve Öncü, E. (2015). Çğretmen adaylarının fiziksel aktiviteye katılım ve sosyal görünüş kaygılarının incelenmesi. *International Journal of Science Culture and Sport*, 4(1), 229-239.
- Allison K., Dwyer J. ve Makin S.(1999). Perceived barriers to physical activity among high school students. *Preventive Medicine*, 28(6), 608- 615.
- Aydın, E., Filiz, B. ve Durnalı, M. (2022). İlkokul öğrencilerinin fiziksel aktivite düzeyleri ve problem çözmeye ilişkin yansıtıcı düşünme becerileri. *Atatürk Üniversitesi Yayınları*, 1(46), 62-70. <https://doi.org/10.5152/AUJKKEF.2022.809078>.
- Canan, F. ve Ataoğlu, A. (2010). Anksiyete, depresyon ve problem çözmeye becerisi algısı üzerine düzenli sporun etkisi. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 11(1), 38-43.
- Gümüş, H., Işık, Ö., Karakullukçu, Ö. ve Yıldırım, İ. (2014). Ortaöğretim kurumlarında serbest zaman fiziksel aktivite kısıtlayıcıları. *International Journal of Science Culture and Sport*, 7(1), 814-825.
- İşgüder, İ.H. ve Erdemir, İ. (2019). *Lise öğrencilerinde fiziksel aktivite düzeyi ve akademik başarı ilişkileri*. [Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Karademir, T. ve Türkçapar, Ü. (2016). Bireysel ve takım sporcularında iletişim becerilerinin incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 18(4), 67-80.
- Kneeland, S. (2001). Problem solving. *Ankara: Gazi Kitabevi*.
- Kolçak, S. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun oynama motivasyonunun fiziksel aktiviteye katılım motivasyonu üzerine etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Kafkas Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Koray, Ö. ve Azar, A. (2008). Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözmeye ve mantıksal düşünme becerilerinin cinsiyet ve seçilen alan açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 125-136.
- Korkut, F. (2004). Lise öğrencilerinin problem çözmeye becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 177-184.
- Korkut, F. (2005). Yetişkinlere yönelik iletişim becerileri eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 143-149.
- Neuman, W. L. (2006). *Toplumsal araştırma yöntemleri, nitel ve nicel yaklaşımlar* (Ö. Sedef, Çev.). İstanbul: Yayınodası.
- Şahin, N., Şahin, N. H. and Heppner, P. P. (1993). The psychometric properties of the problem solving inventory. *Cognitive Therapy and Research*, 17(4), 379-396.
- Şıktar, E. (2009). *Gençlerin spora katılım düzeylerine göre iletişim becerileriyle problem çözmeye yeteneklerinin incelenmesi(Erzurum ili örneği)*. [Yüksek Lisans Tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Tavlı, B.S. (2007). *6 yaş grubu anasınıfı öğrencilerinin problem çözmeye becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Taylan, S. (1990). *Heppner'in problem çözmeye envanteri'nin uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tekkurşun Demir, G., ve Cicioğlu, H. İ. (2018). Fiziksel aktiviteye katılım motivasyonu ölçeği (fakmö): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2479-2492. <https://doi.org/10.14687/jhs.v15i4.5585>.

Tekkurşun Demir, G., ve Cicioğlu, H. İ. (2019). Fiziksel aktiviteye katılım motivasyonu ile dijital oyun oynama motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Spormetre*, 17(3), 23-34. <https://doi.org/10.33689/spormetre.522609>.

Türkçapar, Ü. (2009). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin farklı değişkenler açısından problem çözme becerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 129-139.

Ulukan, M. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin fiziksel aktiviteye katılım motivasyonları ve sürekli umut düzeylerinin incelenmesi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 203-2018. <https://doi.org/10.38021/asbid.752630>.

Fen Eğitimi Alanında Argümantasyon Uygulamalarının Kullanıldığı Çalışmalar Üzerine Karşılaştırmalı Bir İçerik Analizi

Özge ERSOY¹

MEB, Muammer Çiçekoğlu Ortaokulu

Özet

Araştırmanın amacı, yurt içi ve yurt dışında 2019-2023 yılları arasında fen eğitimi alanında argümantasyon uygulamalarının kullanıldığı lisansüstü tezleri çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak inceleyerek ulaşılan sonuçları ortaya koymaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Betimsel içerik analizinin kullanıldığı bu çalışmada Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi ve ProQuest Dissertations and Theses Global veri tabanları aracılığıyla ulaşılan 153 tez listelenerek incelenmiştir. Araştırmanın amacı bağlamında tezler; yayınlanma yıllarına, yayın türlerine, araştırma alanlarına, araştırma konularına, örneklem düzeylerine, örneklemde yer alan öğrenci sayılarına, araştırma yöntemlerine, veri toplama araçlarına, veri analiz yöntemlerine, bulgulara ve ekte sunulan etkinlik durumuna göre incelenerek karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Yurt içindeki tezlerin çoğunluğunun yüksek lisans, yurt dışındaki tezlerin çoğunluğunun doktora tezi olduğu ve 2019 yılında yayınlandığı tespit edilmiştir. Hem yurt içinde hem de yurt dışında yayınlanan tezlerde en çok fen bilimleri eğitimi alanının tercih edildiği görülmektedir. Tezlerin çoğunda örneklem seviyesi olarak ortaokul ve lise öğrencileri seçilmiştir. Yurt içinde incelenen bağımlı değişkenin başarı olduğu, veri analizinde nicel yöntemlerin tercih edildiği ve bulgularda akademik başarıya etkinin ön plana çıktığı görülmektedir. Yurt dışında incelenen bağımlı değişkenin argümantasyon oluşturma becerisi olduğu, veri analizinde nicel yöntemlerin tercih edildiği ve bulgularda argümantasyon becerisine etkinin ön plana çıktığı görülmektedir. Argümantasyon uygulamalarının kullanıldığı çalışmalarda literatüre katkı sağlaması açısından doktora düzeyindeki çalışmalara daha fazla yer verilebilir. Fen eğitiminde argümantasyon sürecinin çeşitli değişkenler üzerindeki olumlu etkisi göz önüne alındığında fen öğretiminde argümantasyon yönteminin daha sık kullanılması önerilmektedir. Bu araştırma sadece fen eğitimi alanındaki tezlerle sınırlıdır. Daha derinlemesine ve zengin bilgiler edinilebilmesi için makaleler ve farklı yayınlar da incelenebilir.

Anahtar Kelimeler: Argümantasyon, fen eğitimi, lisansüstü tezler, içerik analizi, doküman incelemesi

Giriş

Problem Durumu

Günümüzde sağlıklı kararlar verilebilmesi için bilgiyi olduğu gibi depolamak yerine, değişen ve yenilenen bilgileri sorgulamak ve eleştirel olarak değerlendirmek oldukça önemlidir (Tümay ve Köseoğlu, 2011). Fen eğitiminde tarihsel gelişime bakıldığında “keşfederek öğrenme”, “işlem odaklı yaklaşım” ve “sorgulayıcı araştırma” gibi çeşitli fen öğretim yaklaşımlarının temel alındığı görülmektedir (Yeşiloğlu ve Demirdöğen, 2018). 2018 yılında güncellenen fen bilimleri müfredatı, keşfetme, sorgulama, argüman oluşturma ve ürün tasarımı gibi öğrenme süreçlerine ağırlık vermekte ve öğrencilerin bilimsel gerçekleri tartışabilecekleri bir ortam sağlayarak fikirlerini farklı gerekçelerle destekleyebilmelerine ve karşı argümanlar geliştirebilmelerine olanak sağlamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Argümantasyon hem bilim yapmak hem de bilimsel iddiaları aktarabilmek için bilim dilinin temel bileşeni olarak oldukça önemlidir (Jimenez Aleixandre, Rodriguez ve Duschl, 2000). Öğrencilerin birer bilim insanı gibi fen bilimleri sınıflarında bilgi üretme süreçlerine katılmasının öngörüldüğü eğitim yaklaşımlarında da argümantasyonun yeri ve önemi dikkat çekmektedir (Namdar, 2017). Özellikle fen eğitiminde argümantasyon uygulamalarının kullanılmasının sebebi; “bilmek” kavramının sadece bir konunun ne olduğunun bilinmesi değil aynı zamanda “diğer olaylarla ilişkisinin ne olduğu, niçin önemli olduğu ve

¹ Sorumlu Yazar. Fen Bilimleri Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı Muammer Çiçekoğlu Ortaokulu, Fındıklı, Rize, e-posta: ozgersoy85@gmail.com., <https://orcid.org/0000-0001-7261-4341>

dünyaya bu bakış açısından nasıl bakmakta olduğu” boyutlarını da öğrencide oluşturmaya çalışmasından kaynaklanmaktadır (Driver, Newton ve Osborne, 2000).

Öğrenme yaklaşımlarından biri olan ve “Science Writing Heuristic (SWH) Approach” olarak bilinen argümantasyon tabanlı yaklaşım; öğrenci merkezli, yapılandırmacı öğrenme kuramına dayanan, öğrencinin düşünmesini ve sürece aktif olarak katılmasını sağlayan bir yaklaşımdır (Keys, Hand, Prain ve Collins, 1999). Yaklaşım ilk olarak Türkçe’ye “Yaparak Yazarak Bilim Öğrenme (YYBÖ)” olarak çevrilmiş (Günel, Kabataş Memiş ve Büyükkasap, 2010) daha sonraki yıllarda “Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme (ATBÖ)” olarak dilimize uyarlanmıştır. (Ceylan, 2010; Günel, Akkuş ve Özer Keskin, 2011; Kingır, Geban ve Günel, 2011). Kısaca bilimsel tartışma olarak tanımlanan (Jiménez Aleixandre ve Erduran, 2007) argümantasyon; basit bir tartışma veya karşılıklı olarak düşüncelerin açıkça dile getirildiği bir konuşma değildir (Tümay, 2008). Argümantasyon; bireylerin mantıklı ve akılcı bir yolla düşüncüyü oluşturması, düşüncüyü desteklemek için verilerin kullanılması ve farklı sonuçlar bulunduğu en doğru kararın verilebilmesi için kararın kanıtlarıyla birlikte açıklanabilmesidir (Öğreten ve Uluçınar Sağır, 2014).

Son yıllarda argümantasyon süreci birçok araştırmacı tarafından önemli aktivitelerden biri olarak vurgulanmakta ve araştırılması ilgi çekici bir alan olarak görülmektedir (Kartika, Budiarto ve Fuad, 2021). Fen eğitiminde argümantasyon, sadece bilimin öğrenilmesi ve ilerlemesini değil aynı zamanda argümantatif becerilerin oluşturulmasını da sağlamaktadır (Martins ve Justi, 2019). Son yıllarda araştırmacılar argümantasyon sürecini analiz etmeye odaklanmıştır (Henderson, McNeill, Gonzalez Howard, Kevin Close ve Evans, 2018). Argümantasyon sürecinin öğrenilmesi akıl yürütme, eleştirel düşünme, iletişim gibi birçok becerinin gelişimine de katkı sağlamaktadır. Bu beceriler sadece eğitim alanında değil günlük yaşamın tüm yönleri için de gereklidir (Mathis, Siverling, Glancy ve Moore, 2017).

Alanyazın incelendiğinde argümantasyon yönteminin çeşitli değişkenler üzerine etkisini inceleyen ilgili birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Argümantasyon üzerine yapılan çalışmalarda argümantasyonun; eleştirel düşünme becerisi (Kurtuluş, 2023; Karabulut, 2023; Kaya, 2023; Karcılı, 2022; Çakan Aktaş, 2021; Aydın, 2021), akademik başarı (Cirit Gül, 2023; Bahar, 2023; Çubukçu, 2023; Karacalı, 2022; Tekindur, 2022; Demir, 2021), kavramsal değişim (Arslan Buyruk, 2022; Küçüköner, 2018), kavramsal anlama (Kaçar, 2019; Kara, 2019) üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Alanyazında argümantasyon sürecine yönelik birincil çalışmaları inceleyen çalışmalar da mevcuttur. Koç Dudak ve Yavuz (2023) çalışmalarında 2010-2021 tarihleri arasında fen bilimleri eğitimi alanında argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımı ile ilgili araştırmalar üzerine bir içerik analizi yapmışlardır. Setyaningsih ve Rahayu (2023) çalışmalarında 2010-2020 tarihleri arasında fen eğitiminde argümantasyon araştırmalarındaki eğilimleri ortaya koymak için 77 makaleyi içerik analizi ile incelemişlerdir. Kılınç ve Yazıcı (2022) çalışmalarında fen eğitimi alanında argümantasyon tekniklerinden olan TGA tekniği kullanılarak yapılan 45 tane yüksek lisans ve doktora tez çalışmasını betimsel içerik analizi ile incelemişlerdir. Li, Wang ve Li (2022) çalışmalarında 2014-2022 yılları arasında yayınlanan 12 bilimsel argümantasyon temelli deneysel çalışmayı meta analiz yöntemiyle incelemişlerdir. Kartika, Budiarto ve Fuad (2021) çalışmalarında 2010-2019 yılları arasında en yüksek etki faktörüne sahip ilk beş akademik dergide yayınlanan K-12 matematik ve fen eğitiminde argümantasyon araştırmalarını içeren 86 makaleyi içerik analizi yardımıyla karşılaştırmalı olarak incelemişlerdir. Ecevit, Balcı, Yıldız ve Sayan (2021) çalışmalarında 2010-2020 yılları arasında araştırma-sorgulama, argümantasyon ve STEM konularında çalışmalar üzerine tematik içerik analizi gerçekleştirmişlerdir. Cirit Gül, Apaydın ve Çobanoğlu (2021) çalışmalarında 2013-2018 yılları arasında Türkiye’de yapılan argümantasyon ile ilgili lisansüstü tezlerini inceleyerek tematik bir içerik analizi gerçekleştirmişlerdir. Hafizoğlu ve Bahar (2020) çalışmalarında 2009-2019 yılları arasında yayınlanan fen eğitiminde argümantasyon konulu lisansüstü tezleri değerlendirmişlerdir. Araştırmacılar için temel kaynaklar çalıştıkları alanda yayınlanmış akademik çalışmalardır. Bu çalışmalar sayesinde araştırmacıların sahip oldukları bilgiler değişip gelişebilir. Bu durumda araştırmacıların ilgili alan yazını anlayabilmeleri için çalışmalardaki eğilim ve yönelimlerin düzenli olarak güncellenmesi gerekmektedir (Polat, 2013).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada; yurt içi ve yurt dışında 2019-2023 yılları arasında fen eğitimi alanında argümantasyon uygulamalarının kullanıldığı çalışmaları içeren, YÖK Tez ve ProQuest veri tabanlarında erişime açık olan 153 lisansüstü tezi çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak inceleyerek ulaşılan sonuçları ortaya koymak amaçlanmıştır.

Araştırmanın Problem Cümlesi ve Alt Problemleri

Araştırmanın problem cümlesini, “Yurt içinde ve yurt dışında 2019-2023 yılları arasında, fen eğitimi alanında, YÖK Tez ve ProQuest veri tabanlarında erişime açık olan, argümantasyon uygulamaları içeren 153 yüksek lisans ve doktora tez çalışmasındaki yönelimler nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır. Araştırmanın hedefleri ve problem cümlesi doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır. Tezlerin:

1. *Yayınlanma yıllarına* göre dağılımı nasıldır?
2. *Yayın türlerine* göre dağılımı nasıldır?
3. *Araştırma alanlarına* göre dağılımı nasıldır?
4. *Araştırma konularına* göre dağılımı nasıldır?
5. *Örneklem düzeylerine* göre dağılımı nasıldır?
6. *Örnekleme yer alan öğrenci sayılarına* göre dağılımı nasıldır?
7. *Araştırma yöntemlerine* göre dağılımı nasıldır?
8. *Veri toplama araçlarına* göre dağılımı nasıldır?
9. *Veri analiz yöntemine* göre dağılımı nasıldır?
10. *Elde edilen bulgulara* göre dağılımı nasıldır?
11. *Ekte sunulan etkinliklere* göre dağılımı nasıldır?

Araştırma genel özellikleri bakımından literatürdeki bazı çalışmalar (Koç Dudak ve Yavuz, 2023; Cirit Gül, Apaydın ve Çobanoğlu, 2021; Hafizoğlu ve Bahar, 2020) ile benzerlik gösterse de önemi, sayıtları ve sınırlılıklarına göre farklılıklar sergilemektedir.

Araştırmanın Önemi

Bir tezde aranan en önemli özellikler tezin özgün olması, nitelikli olması, bilimsel olması ve alana katkı sağlamasıdır. Tezlerin incelenerek içerik analizlerinin yapılması ilgili alandaki durumu ortaya koyması açısından önemli görülmektedir. Fen eğitimi alanında çok sayıda lisansüstü teze rastlanmaktadır ve tezlerin sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Tez çalışmalarının nicelik ve nitelik olarak artış göstermesi araştırmalardaki eğilim ve yönelimlerin belirlenmesini gerekli kılmaktadır (Koç Dudak ve Yavuz, 2023). Bu araştırma sadece 2019-2023 tarihleri arasında yayınlanan lisansüstü çalışmalar ile sınırlandırılmıştır. Bu tarih aralığında yayınlanan lisansüstü tezlerin diğer dönemleri temsil edecek örneklem gücüne sahip olduğu varsayılmaktadır. Ayrıca lisansüstü tezlerde son dönemlerde argümantasyon uygulamalarının yönelimlerinin ne olduğunu ortaya koymak amaçlandığı için son dönem olmak üzere son beş yıl içinde yapılan çalışmalar dikkate alınmıştır. İlgili literatür incelendiğinde fen eğitiminde argümantasyon kullanılan çalışmalarla ilgili yapılan içerik analizlerine rastlanmaktadır. (Koç Dudak ve Yavuz, 2023; Koçoğlu, 2022; Ecevit, Balcı, Yıldız ve Sayan, 2021; Cirit Gül, Apaydın ve Çobanoğlu, 2021; Hafizoğlu ve Bahar, 2020; İnam ve Güven, 2019; Kabataş Memiş, 2017; Güven, Çıray Özkara ve Özkara, 2016). Bu çalışmaların kapsamının yurt içinde yapılan çalışmalarla sınırlı olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalara yurt dışındaki çalışmaların da dahil edilmesi alan yazına katkı sağlayarak elde edilecek etkinin daha geçerli ve kapsamlı olmasını sağlayabilir. Bu araştırmanın, diğer araştırmalardan farklı olarak yurt dışındaki durumun da incelenmesiyle daha geniş bir bakış açısı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıda sıralanmıştır:

- Araştırma “argümantasyon (argumentation)” ve “fen eğitimi (science education)” anahtar kelimeleri ile sınırlandırılmıştır.

- Araştırma 2019-2023 yılları arasında yayınlanan Türkçe ve İngilizce dilindeki tezler ile sınırlandırılmıştır.
- Araştırma 15.07.2023 tarihinde YÖK Ulusal Tez Merkezi ve ProQuest Dissertations and Theses Global veri tabanlarından ulaşılabilen izinli durumda olan tezler ile sınırlandırılmıştır.
- Araştırmadaki veri kaynakları yüksek lisans ve doktora tezleri ile sınırlandırılmıştır.
- Araştırma fen eğitimi alanında argümantasyon uygulamalarının kullanıldığı çalışmalarla sınırlandırılmıştır.
- Araştırma 122 tanesi Türkçe, 31 tanesi İngilizce olmak üzere toplam 153 tez ile sınırlandırılmıştır.
- Araştırma yayın yılı, yayın türü, araştırma alanı, araştırma konusu, örneklem düzeyi, örneklem sayısı, araştırma yöntemi, veri toplama araçları, veri analiz yöntemi, bulgular ve ekte sunulan etkinlik değişkenleri ile sınırlandırılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırmada nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, hedeflenen olgular hakkında birincil kaynak olarak bilgi içeren yazılı materyallerin, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Forster (1995) doküman incelemesinin; dokümanlara ulaşma, orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma olarak beş aşamadan oluştuğunu vurgulamıştır (aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2011):

1. Dokümanlara Ulaşma: YÖK Tez ve ProQuest veri tabanları aracılığıyla fen eğitiminde argümantasyon uygulamaları ile ilgili tezler taranmıştır.
2. Orijinalliği (Özgünlüğü) Kontrol Etme: Çalışmadaki tezler birincil yani asıl kaynaklardır. Tezlerin ulaşıldığı veri tabanları kapsamlı ve güvenilirdir.
3. Dokümanları Anlama: Çalışmada belirlenen araştırma problemleri ve çalışma içeriğine uygun olmayan tezler çalışmanın dışında tutulmuştur. İncelenen tezler belirli bir sistem (Şekil 1) içinde ve karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.
4. Veriyi Analiz Etme: Tezler numaralandırılarak oluşturulan tez tarama formu (Ek-1) aracılığıyla çeşitli değişkenler açısından analiz edilmiştir. Öncelikle incelenecek tezler seçilmiş, kategoriler oluşturulmuş, analiz birimleri saptanmış ve bulgular yüzde ve frekans tablolarıyla sunulmuştur.
5. Veriyi Kullanma: Elde edilen bulgular yorumlanmış, asıl kaynaklara atıfta bulunulmuş ve gerekli çıkarımlar yapılarak elde edilen sonuçlar raporlaştırılmıştır.

Verilerin Toplanması

Çalışmanın veri analiz birimini 2019-2023 yılları arasında fen eğitiminde argümantasyon uygulamalarının kullanıldığı yüksek lisans ve doktora tezleri oluşturmaktadır. Veri analiz birimi belirlenirken önceden belirlenmiş ölçütleri karşılayan bir durum olduğu için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmaya dahil edilecek tezler seçilirken (i) 2019-2023 yılları arasında yayınlanmış olması, (ii) fen eğitimi alanında argümantasyon uygulamalarının kullanıldığı çalışmalar olması, (iii) yüksek lisans ve doktora düzeyinde yayınlanmış tezler olması kriterleri dikkate alınmıştır. Araştırmadaki tezlere YÖK Tez veri tabanı (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>) ve ProQuest (<https://www.proquest.com/>) veri tabanı aracılığıyla ulaşılmıştır. Tezleri taramak için “argümantasyon (argumentation)” ve “fen eğitimi (science education)” anahtar kelimeleri kullanılmıştır. YÖK Tez veri tabanında 93 tane yüksek lisans, 29 tane doktora olmak üzere toplam 122 teze ulaşılmıştır. ProQuest veri tabanında 6 tane yüksek lisans, 25 tane doktora olmak üzere toplam 31 teze ulaşılmıştır. Ulaşılan tezler bazı kriterler (Şekil 1) göz önüne alınarak çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen tezlerin listesi Ek-2’de sunulmuştur.

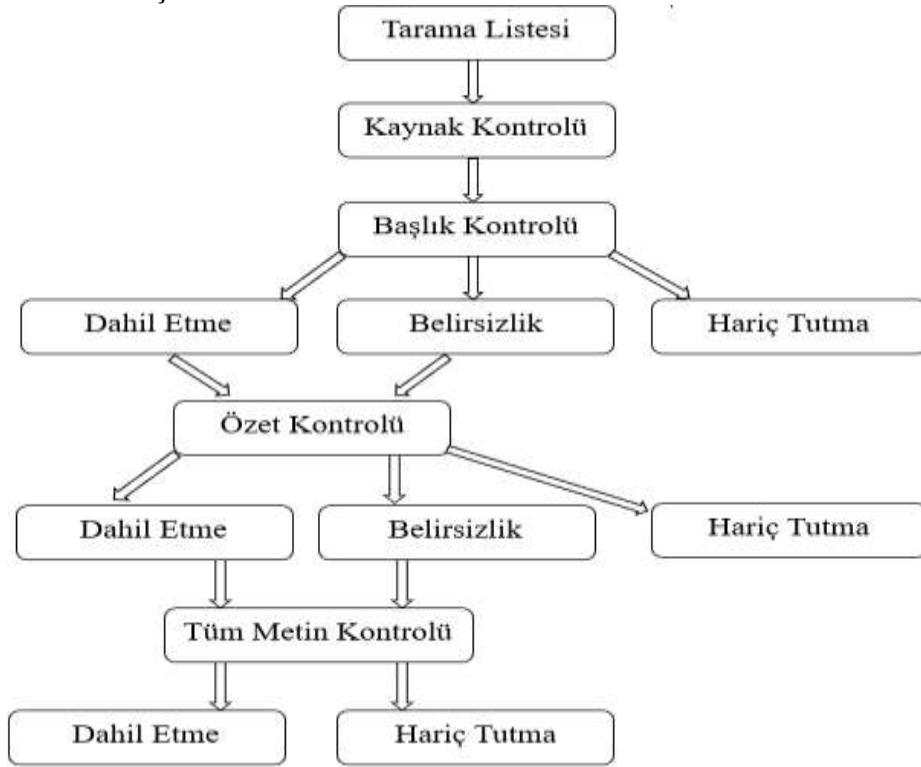
Verilerin Analizi

Bu çalışmada; yurt içi ve yurt dışında 2019-2023 yılları arasında fen eğitimi alanında argümantasyon uygulamalarının kullanıldığı çalışmaların yönelimlerini belirlemek için betimsel içerik analizi

kullanılmıştır (Çalık ve Sözbilir, 2014). Betimsel içerik analizindeki amaç; birbirinden bağımsız olarak yapılan nicel ve nitel çalışmalardan toplanan verileri inceleyip düzenleyerek verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşarak alandaki genel eğilimleri belirlemektir (Çalık ve Sözbilir, 2014; Selçuk, Palancı, Kandemir ve Dündar, 2014). Dokümanlar, fen eğitimi alanında argümantasyon uygulamalarının kullanıldığı tam metnine erişilebilen lisansüstü tezlere sorulan 11 soru çerçevesinde analiz edilmiştir. Analizler gerçekleştirilirken tezlerdeki aynı bölümler bir arada sistematik olarak incelenmiştir. Sonrasında her bir çalışma baştan sona gözden geçirilerek uyumsuzluklar varsa tespit edilmiştir. Analiz aşamasında bir uzman tarafından yardım alınmış ve analizler kontrollü bir şekilde gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Tezlerdeki benzerlik ve farklılıklar incelenerek yurt içindeki ve yurt dışındaki durum karşılaştırmalı olarak sunulmuştur. Dokümanlar, bilimsel bir bakış açısıyla incelenmiş ortaya konan bulgular ışığında fikirler ve öneriler sunulmuştur. Analizi yapılacak tezlere erişim süreci Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1.

Analizi Yapılacak Tezlere Erişim Süreci



(Kaynak: Sandelowski ve Barroso, 2007, s.51)

Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik ve güvenilirlik, sonuçların inandırıcılığı açısından bilimsel çalışmaların önemli kriterlerinden biridir (Başkale, 2016). Nitel araştırmalarda nicel araştırmalar gibi belli başlı yöntemler olmasa da hem güvenilirlik hem de geçerlik ile ilgili alınabilecek birtakım önlemler mevcuttur (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Nitel araştırmalarda dış geçerlik kavramı, ortaya konan sonuçların benzer gruplara ya da ortamlara aktarılabilirlik veya transfer edilebilirlik derecesidir (Baltacı, 2019). Bu araştırmada, süreç farklı çalışmalarla kıyaslama yapılabilecek şekilde ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. Araştırmadaki veriler, işlenmemiş verilerden elde edilen kavram ve temalarla düzenlenmiş, araştırmacının yorumu katılmadan ve elde edilen veriye mümkün olduğunca sadık kalınarak aktarılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için veri tabanları üzerinden ulaşılan tezler dahil edilme ve hariç tutulma kriterlerine göre tekrar incelenmiştir. Analiz edilecek veriler hata payını azaltmak için uzman bir araştırmacı tarafından tekrar kodlanmıştır. Ayrıca kodlayıcılar arasındaki uyum Huberman ve Miles’in [Görüş birliği / (Görüş birliği +

Görüş ayrılığı) x 100] formülü kullanılarak hesaplanmış ve %82 olarak bulunmuştur. Bulunan değer in %70'in üzerinde olması kodlamanın güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır (Huberman ve Miles, 2002).

Bulgular

Bu bölümde YÖK Tez ve ProQuest veri tabanlarında tam metnine ulaşılarak analiz edilen fen eğitiminde argümantasyon uygulamaları kullanılan tezlerin değişkenlere göre dağılımları ile ilgili bulgular karşılaştırmalı olarak tablolar halinde ve her alt problem için ayrı başlıklar şeklinde sunulmuştur.

Tezlerin Yayınlanma Yıllarına Göre Dağılımıyla İlgili Bulgular

“Tezlerin yayınlanma yıllarına göre dağılımı nasıldır?” alt probleminden yola çıkılarak incelenen tezlerin yayınlanma yıllarına göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Yayınlanma Yıllarına Göre Dağılıma İlişkin Bulgular

Yayın Yılı	YÖK Tez		ProQuest	
	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
2023	8	6.6	-	-
2022	27	22.1	11	35.5
2021	12	9.8	5	16.1
2020	19	15.6	6	19.4
2019	56	45.9	9	29
Toplam	122	100	31	100

Tablo 1 incelendiğinde YÖK Tez veri tabanında toplam 122 teze ulaşıırken, ProQuest veri tabanında 31 teze ulaşıldığı görülmektedir. YÖK Tez veri tabanında 2023 yılında 8 (%6.6), 2022 yılında 27 (%22.1), 2021 yılında 12 (%9.8), 2020 yılında 19 (%15.6), 2019 yılında 56 (%45.9) tez yayınlandığı görülmektedir. YÖK Tez veri tabanında en az çalışmanın 2023 (f=8) ve 2021 (f=12) yıllarında; en çok çalışmanın ise 2019 (f=56) yılında yapıldığı tespit edilmiştir. ProQuest veri tabanında 2022 yılında 11 (%35.5), 2021 yılında 5 (%16.1), 2020 yılında 6 (%19.4), 2019 yılında 9 (%29) tez yayınlandığı görülmektedir. ProQuest veri tabanında ise tezlerin tarandığı tarihte 2023 yılında yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. En çok çalışmanın ise 2022 (f=11) yılında yapıldığı görülmektedir.

Tezlerin Yayın Türlerine Göre Dağılımıyla İlgili Bulgular

“Tezlerin yayın türlerine göre dağılımı nasıldır?” alt probleminden yola çıkılarak incelenen tezlerin yayın türlerine göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Yayın Türlerine Göre Dağılıma İlişkin Bulgular

Yayın Türü	YÖK Tez		ProQuest	
	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
Doktora	29	23.8	25	80.7
Yüksek lisans	93	76.2	6	19.3
Toplam	122	100	31	100

Tablo 2 incelendiğinde YÖK Tez veri tabanında 2019-2023 yılları arasında yayınlanan fen eğitiminde argümantasyon uygulamaları çalışmalarının 93 tanesinin (%76.2) yüksek lisans, 29 tanesinin (%23.8) doktora tezi olduğu tespit edilmiştir. ProQuest veri tabanında ise 2019-2023 yılları arasında yayınlanan fen eğitiminde argümantasyon uygulamaları çalışmalarının 6 tanesinin (%19.3) yüksek lisans, 25 tanesinin (%80.7) doktora tezi olduğu görülmektedir. YÖK Tez veri tabanında yüksek lisans tezleri ağırlıkta iken, ProQuest veri tabanına bakıldığında doktora tezlerinin ağırlıkta olduğu göze çarpmaktadır.

Tezlerin Araştırma Alanlarına Göre Dağılımıyla İlgili Bulgular

“Tezlerin araştırma alanlarına göre dağılımı nasıldır?” alt probleminden yola çıkılarak incelenen tezlerin araştırma alanlarına göre dağılımı Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Araştırma Alanlarına Göre Dağılıma İlişkin Bulgular

Araştırma Alanı	YÖK Tez		ProQuest	
	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
Fen bilimleri eğitimi	96	78.7	15	48.4
Kimya eğitimi	6	4.9	4	12.9
Fizik eğitimi	5	4.1	4	12.9
Biyoloji eğitimi	7	5.7	7	22.6
Çevre eğitimi	8	6.6	1	3.2
Toplam	122	100	31	100

Tablo 3 incelendiğinde YÖK Tez veri tabanında 2019-2023 yılları arasında yayınlanan fen eğitiminde argümantasyon uygulamaları ile ilgili tezlerin 96 tanesinin (%78.7) fen bilimleri eğitimi, 6 tanesinin (%4.9) kimya eğitimi, 5 tanesinin (%4.1) fizik eğitimi, 7 tanesinin (%5.7) biyoloji eğitimi, 8 tanesinin (%6.6) çevre eğitimi alanında gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. ProQuest veri tabanında ise 2019-2023 yılları arasında yayınlanan fen eğitiminde argümantasyon uygulamaları ile ilgili tezlerin 15 tanesinin (%48.4) fen bilimleri eğitimi, 4 tanesinin (%12.9) kimya eğitimi, 4 tanesinin (%12.9) fizik eğitimi, 7 tanesinin (%22.6) biyoloji eğitimi, 1 tanesinin (%3.2) çevre eğitimi alanında gerçekleştirildiği görülmektedir. Her iki veri tabanında da fen bilimleri eğitimi konu alanındaki tezlerin ağırlıkta olduğu göze çarpmaktadır.

Tezlerin Araştırma Konularına Göre Dağılımıyla İlgili Bulgular

“Tezlerin araştırma konularına göre dağılımı nasıldır?” alt probleminden yola çıkılarak incelenen tezlerin araştırma konularına göre dağılımı Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

Araştırma Konularına Göre Dağılıma İlişkin Bulgular

Araştırma Konusu	YÖK Tez	ProQuest
	Frekans (f)	Frekans (f)
Başarı	56	2
Argümantasyon algısı / etkisi / kalitesi / düzeyi / oluşturma becerisi	42	30
Beceri	37	7
Tutum	28	3
Kavramsal değişim / anlama	13	4
Eleştirel düşünme	11	2
Görüş tespiti	11	2
Öz-yeterlilik / öz-düzenleme / öz-farkındalık algısı	10	4
Bilimin doğası anlayışı	10	6
Öğrenme	7	11
Doküman inceleme	5	3
Motivasyon	5	1
Tartışma isteği	4	7
Girişimcilik	4	-
Epistemolojik inanç	4	3
Öğretim modeli / etkinliği tasarlama	3	4
Yaratıcılık	2	-
Karar verme	2	1
Derse katılım	1	2
Kazanımların kalıcılığı	1	-

Tablo 4 incelendiğinde YÖK Tez veri tabanındaki yüksek lisans ve doktora tezlerinde en çok incelenen bağımlı değişkenin başarı (f=56) olduğu görülmektedir. Argümantasyon algısı / etkisi / kalitesi / düzeyi / oluşturma becerisi değişkenleri 42 tezde, beceri değişkeni 37 tezde, tutum değişkeni 28 tezde kullanılmıştır. Kavramsal değişim / anlama (f=13), eleştirel düşünme (f=11), görüş tespiti (f=11), öz-yeterlilik / öz-düzenleme / öz-farkındalık algısı (f=10), bilimin doğası anlayışı (f=10), öğrenme (f=7), motivasyon (f=5), doküman inceleme (f=5), tartışma isteği (f=4), girişimcilik (f=4), epistemolojik inanç (f=4), öğretim modeli / etkinliği tasarlama (f=3) yaratıcılık (f=2) ve karar verme (f=2) değişkenlerine az sayıda çalışmada rastlanmaktadır. Derse katılım ve kazanımların kalıcılığı değişkenleri sadece bir tezde bağımlı değişken olarak incelenmiştir. ProQuest veri tabanındaki yüksek lisans ve doktora tezlerine baktığımızda ise en çok incelenen bağımlı değişkenin argümantasyon algısı / etkisi / kalitesi / düzeyi / oluşturma becerisi değişkenleri (f=30) olduğu tespit edilmiştir. Öğrenme değişkeni 11 tezde, beceri ve tartışma isteği değişkeni 7 tezde kullanılmıştır. Bilimin doğası anlayışı (f=6), kavramsal değişim / anlama (f=4), öğretim modeli / etkinliği tasarlama (f=4), öz-yeterlilik / öz-düzenleme / öz-farkındalık algısı (f=4), tutum (f=3), doküman inceleme (f=3), epistemolojik inanç (f=3), başarı (f=2), eleştirel düşünme (f=2), derse katılım (f=2), görüş tespiti (f=2) değişkenlerine az sayıda çalışmada rastlanmaktadır. Motivasyon, karar verme değişkenleri sadece bir tezde bağımlı değişken olarak incelenmiştir. Tezlerde girişimcilik, yaratıcılık ve kazanımların kalıcılığı değişkenlerine rastlanmamıştır. Her iki veri tabanında da ulaşılan bazı tezlerde birden fazla araştırma konusu araştırıldığı için veriler yüzde olarak hesaplanmamıştır.

Tezlerin Örneklem Düzeylerine Göre Dağılımıyla İlgili Bulgular

“Tezlerin örneklem düzeylerine göre dağılımı nasıldır?” alt probleminden yola çıkılarak incelenen tezlerin örneklem düzeylerine göre dağılımı Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

Örneklem Düzeyine Göre Dağılıma İlişkin Bulgular

	Örneklem Düzeyi	YÖK Tez	ProQuest
		Frekans (f)	Frekans (f)
İlkokul	3. Sınıf	1	1
	4. Sınıf	6	1
	5. Sınıf	6	-
Ortaokul	6. Sınıf	16	1
	7. Sınıf	26	2
	8. Sınıf	20	-
	Belirtilmemiş	1	1
	9. Sınıf	5	5
Lise	10. Sınıf	4	3
	11. Sınıf	1	3
	12. Sınıf	-	3
	Açık lise	-	1
	Belirtilmemiş	1	-
	Fen Bilgisi öğretmenliği	25	3
	Kimya öğretmenliği	2	-
Lisans	Fizik öğretmenliği	2	1
	Biyoloji öğretmenliği	3	2
	Sınıf öğretmenliği	2	2
	Diğer	-	3
	Belirtilmemiş	-	1
	Fen Bilimleri öğretmenleri	5	5
Öğretmenler	Biyoloji öğretmenleri	-	1
	Kimya öğretmenleri	-	1
	Sınıf öğretmenleri	1	-
Veliler		1	-

Tablo 5 incelendiğinde YÖK Tez veri tabanındaki yüksek lisans ve doktora tezlerinin 7 tanesinde ilkökul öğrencileri, 69 tanesinde ortaokul öğrencileri, 11 tanesinde lise öğrencileri, 34 tanesinde lisans öğrencileri, 6 tanesinde öğretmenler ile çalışıldığı görülmektedir. Tezlerden 7 tanesinde farklı örneklem düzeyindeki gruplarla birlikte çalışılmıştır. İncelenen tezlerden 1 tanesinde ortaokul öğrencileriyle çalışıldığı belirtilmiş fakat hangi seviyede oldukları belirtilmemiştir. Tezlerde örneklem seviyesindeki dağılıma bakıldığında çalışmaların çoğunda 7. sınıf öğrencileri (f=26) ve fen bilimleri öğretmen adayları (f=25) ile çalışıldığı görülmektedir. Bunun yanında en az çalışma yapılan örneklem grubunun 3. sınıf öğrencileri (f=1), 11. sınıf öğrencileri (f=1) ve sınıf öğretmenleri (f=1) olduğu görülmektedir. Ayrıca çalışmalardan bir tanesinde lise öğrencileriyle birlikte velileri de örneklem grubuna dahil edilmiştir.

ProQuest veri tabanındaki yüksek lisans ve doktora tezlerinin 2 tanesinde ilkökul öğrencileri, 4 tanesinde ortaokul öğrencileri, 15 tanesinde lise öğrencileri, 12 tanesinde lisans öğrencileri, 7 tanesinde öğretmenler ile çalışıldığı görülmektedir. Tezlerden 6 tanesinde farklı örneklem düzeyindeki gruplarla birlikte çalışılmıştır. İncelenen tezlerden 1 tanesinde lisans öğrencileriyle çalışıldığı belirtilmiş fakat hangi bölümde okudukları belirtilmemiştir. Tezlerde örneklem seviyesindeki dağılıma bakıldığında en çok çalışmanın 9. sınıf öğrencileri (f=5) ve fen bilimleri öğretmenleri (f=5) ile yapıldığı görülmektedir. YÖK Tez veri tabanında incelenen tezlerden 5 tanesinde doküman incelemesi yapılırken, ProQuest veri tabanında doküman incelemesi yapılan 3 çalışmaya rastlanmıştır.

Tezlerin Örneklemde Yer Alan Öğrenci Sayılarına Göre Dağılımıyla İlgili Bulgular

“Tezlerin örneklemde yer alan öğrenci sayılarına göre dağılımı nasıldır?” alt probleminden yola çıkılarak incelenen tezlerin örneklemde yer alan öğrenci sayılarına göre dağılımı Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Örneklemde Yer Alan Öğrenci Sayılarına Göre Dağılıma İlişkin Bulgular

Örneklem Büyüklüğü	YÖK Tez		ProQuest	
	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
1-10	5	4.1	4	12.9
11-30	20	16.4	11	35.5
31-100	83	68	6	19.3
100 <	14	11.5	10	32.3
Toplam	122	100	31	100

Tablo 6 incelendiğinde, YÖK Tez veri tabanı üzerinden ulaşılan tezlerin 5 tanesinin (%4.1) 1-10; 20 tanesinin (%16.4) 11-30; 83 tanesinin (%68) 31-100; 14 tanesinin (%11.5) de 100’den büyük örneklem grubuyla çalıştığı görülmektedir. ProQuest veri tabanı üzerinden ulaşılan tezlere bakıldığında 4 tanesinin (%12.9) 1-10; 11 tanesinin (%35.5) 11-30; 6 tanesinin (%19.3) 31-100; 10 tanesinin (%32.3) de 100’den büyük örneklem grubuyla çalıştığı tespit edilmiştir. Doküman analizi yapılan tezlerde incelenen doküman sayıları örneklem büyüklüğü olarak araştırmaya dahil edilmiştir.

Tezlerin Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımıyla İlgili Bulgular

“Tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?” alt probleminden yola çıkılarak incelenen tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılıma İlişkin Bulgular

Araştırma Yöntemi	YÖK Tez		ProQuest	
	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
Nicel	54	44.3	4	12.9
Nitel	14	11.5	15	48.4
Karma	54	44.3	12	38.7
Toplam	122	100	31	100

Tablo 7 incelendiğinde YÖK Tez veri tabanındaki yüksek lisans ve doktora tezlerinin 54 tanesinde (%44.3) nicel araştırma yöntemleri, 14 tanesinde (%11.5) nitel araştırma yöntemleri, 54 tanesinde (%44.3) karma araştırma yöntemleri kullanıldığı görülmektedir. ProQuest veri tabanındaki yüksek lisans ve doktora tezlerinin 4 tanesinde (%12.9) nicel araştırma yöntemleri, 15 tanesinde (%48.4) nitel araştırma yöntemleri, 12 tanesinde (%38.7) karma araştırma yöntemleri kullanıldığı tespit edilmiştir. YÖK Tez veri tabanı üzerinden ulaşılan tezlerde kullanılan yöntemlerden en çok karma araştırma yöntemi (f=54) ve nicel araştırma yönteminin (f=54) tercih edildiği görülmektedir. Nitel (f=14) araştırma yöntemine az sayıda çalışmada rastlanmaktadır. ProQuest veri tabanı üzerinden ulaşılan tezlerde ise kullanılan yöntemlerden en çok nitel araştırma yönteminin (f=15), sonrasında karma araştırma yönteminin (f=12) tercih edildiği görülmektedir. Nicel (f=4) araştırma yöntemine az sayıda çalışmada rastlanmaktadır.

Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımıyla İlgili Bulgular

“Tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?” alt probleminden yola çıkılarak incelenen tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılıma İlişkin Bulgular

Veri Toplama Araçları	YÖK Tez	ProQuest
	Frekans (f)	Frekans (f)
Ölçek	65	14
Başarı testi	52	2
Görüşme	48	17
Yazılı argümanlar / etkinlik kağıtları / raporlar	42	15
Test	36	5
Anket	18	14
Açık uçlu sorular	12	6
Dereceli puanlama anahtarı	11	5
Formlar	10	3
Doküman	10	8
Gözlem notları	6	9
Günlük	6	3
Video /ses kaydı	4	6
Alan notları	3	5

Tablo 8 incelendiğinde YÖK Tez veri tabanı üzerinden ulaşılan tezlerde ölçekler (f=65) ve başarı testlerinin (f=52) birçok çalışmada tercih edildiği görülmektedir. Görüşme 48 tezde, yazılı argümanlar / etkinlik kağıtları / raporlar 42 tezde, testler 36 tezde, anketler 18 tezde, açık uçlu sorular 12 tezde, dereceli puanlama anahtarı 11 tezde, formlar ve dokümanlar 10 tezde veri toplama aracı olarak tercih edilmiştir. En az tercih edilen veri toplama araçlarının, gözlem notları (f=6), günlükler (f=6), video / ses kayıtları (f=4) ve alan notları (f=3) olduğu göze çarpmaktadır. ProQuest veri tabanı üzerinden ulaşılan tezlerin çoğunda görüşme (f=17) ve yazılı argümanlar / etkinlik kağıtları / raporların (f=15) tercih edildiği görülmektedir. Ölçek ve anketler 14 tezde, gözlem notları 9 tezde, dokümanlar 8 tezde veri toplama aracı olarak tercih edilmiştir. En az tercih edilen veri toplama araçlarının açık uçlu sorular (f=6), video / ses kayıtları (f=6), testler (f=5), alan notları (f=5), dereceli puanlama anahtarı (f=5), formlar (f=3), günlükler (f=3), ve başarı testleri (f=2) olduğu göze çarpmaktadır. Çalışmaların bazılarında birden fazla veri toplama aracı kullanıldığı için veriler yüzde olarak hesaplanmamıştır.

Tezlerin Veri Analiz Yöntemine Göre Dağılımıyla İlgili Bulgular

“Tezlerin veri analiz yöntemine göre dağılımı nasıldır?” alt probleminden yola çıkılarak incelenen tezlerin veri analiz yöntemine göre dağılımı Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.*Veri Analiz Yöntemine Göre Dağılıma İlişkin Bulgular*

Veri Analiz Yöntemi	YÖK Tez	ProQuest
	Frekans (f)	Frekans (f)
Nicel	Betimsel istatistik	20
	Parametrik testler	7
	Non-parametrik testler	6
	Regresyon	2
	Korelasyon	4
	Faktör analizi	3
Nitel	Betimsel analiz	15
	İçerik analizi	15
Argümantasyon analizleri	10	10
Rubrik	20	10
Sürekli karşılaştırmalı analiz	2	6
Madde tepki kuramı	-	3
Meta analiz	3	-
Diğer	2	4

Tablo 9 incelendiğinde YÖK Tez veri tabanı üzerinden ulaşılan tezlerden 38 tanesinde betimsel istatistik yöntemlerinin, 111 tanesinde parametrik testlerin (69 tanesinde t-testi; 38 tanesinde Anova-Ancova; 6 tanesinde Manova-Mancova), 37 tanesinde non-parametrik testlerin (24 tanesinde Mann-Whitney U; 26 tanesinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi; 3 tanesinde Kruskal Wallis H Testi) kullanıldığı görülmektedir. Tezlerden 33 tanesinde betimsel analiz kullanılırken 51 tanesinde içerik analizinin tercih edildiği göze çarpmaktadır. İncelenen tezlerden 10 tanesinde argümantasyon analizleri, 20 tanesinde rubrik, 2 tanesinde sürekli karşılaştırmalı analiz, 3 tanesinde meta analiz yöntemlerinin tercih edildiği görülmektedir. İncelenen tezlerde madde tepki kuramına ilişkin veri analiz yöntemine rastlanmamıştır. Diğer kategorisindeki veri analiz yöntemlerine (karma veri analizi, kavram haritası analiz yöntemi) incelenen tezlerde sadece bir kez rastlanmıştır. Bu nedenle bu yöntemler tek başlık altında toplanmıştır.

ProQuest veri tabanı üzerinden ulaşılan tezlerden 20 tanesinde betimsel istatistik yöntemlerinin, 7 tanesinde parametrik testlerin (5 tanesinde t-testi; 2 tanesinde Anova-Ancova); 6 tanesinde non-parametrik testlerin (3 tanesinde Mann-Whitney U; 2 tanesinde Kruskal Wallis H Testi; 1 tanesinde Ki-Kare Bağımsızlık Testi) kullanıldığı görülmektedir. Tezlerden 15 tanesinde betimsel analiz kullanılırken 15 tanesinde içerik analizinin tercih edildiği göze çarpmaktadır. İncelenen tezlerden 10 tanesinde argümantasyon analizleri, 10 tanesinde rubrik, 6 tanesinde sürekli karşılaştırmalı analiz, 3 tanesinde madde tepki kuramı yöntemlerinin tercih edildiği görülmektedir. İncelenen tezlerde meta analize ilişkin veri analiz yöntemine rastlanmamıştır. Diğer kategorisindeki veri analiz yöntemlerine (sabit karşılaştırmalı analiz, çapraz vaka analizi, yapısal eşitlik modeli, path analizi) incelenen tezlerde sadece bir kez rastlanmıştır. Bu nedenle bu yöntemler tek başlık altında toplanmıştır. Ayrıca veriler, bazı çalışmalarda birden fazla veri analiz yöntemi kullanıldığı için yüzde olarak hesaplanmamıştır.

Tezlerin Elde Edilen Bulgulara Göre Dağılımıyla İlgili Bulgular

“Tezlerin elde edilen bulgulara göre dağılımı nasıldır?” alt probleminden yola çıkarak incelenen tezlerin bulgularına göre dağılımı Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10.*Elde Edilen Bulgulara Göre Dağılıma İlişkin Bulgular*

Bulgular	YÖK Tez	ProQuest
	Frekans (f)	Frekans (f)
Akademik başarıya etki	50	2

OLUMLU ETKİ	Argümantasyon algısı / etkisi / kalitesi / düzeyi /oluşturma becerisine etki	39	23	
	Beceriye etki	Tartışma becerisine	7	1
		Bilimsel süreç becerisine	4	1
		Problem çözme becerisine	4	-
		Üst bilişsel beceriye	3	1
		Yaşam becerilerine	2	1
		Sorgulayıcı öğrenme becerisine	4	1
		Akıl yürütme becerisine	2	-
		Zihinsel risk alma becerisine	1	1
	Tutuma etki	18	2	
	Eleştirel düşünmeye etki	11	1	
	Kavramsal değişim / anlamaya etki	10	3	
	Bilimin doğası anlayışına etki	8	5	
	Öğrenmeye etki	7	7	
	Öz-yeterlilik / öz-düzenleme / öz-farkındalık algısına etki	6	3	
	Alan bilgisine etki	5	2	
	Tartışma isteğine etki	4	6	
	Motivasyona etki	3	-	
	Girişimciliğe etki	3	-	
	Epistemolojik inanca etki	2	2	
	Karar vermeye etki	2	1	
	Yaratıcılığa etki	2	-	
	Yansıtıcı düşünmeye etki	2	-	
	Derse katılıma etki	1	2	
	Ahlaki inançlara etki	1	2	
	Kalıcılığa etki	1	-	
	Mantıksal düşünmeye etki	1	-	
ETKİ YOK	Tutuma etkisi yok	10	1	
	Akademik başarıya etkisi yok	6	-	
	Beceriye etkisi yok	Bilimsel süreç becerisine	6	1
		Üst bilişsel becerisine	1	-
		Tartışma becerisine	1	-
		Sorgulayıcı öğrenme becerisine	2	-
	Öz-yeterlilik / öz-düzenleme / öz-farkındalık algısına etkisi yok	4	1	
	Argümantasyon algısı / etkisi / kalitesi / düzeyi /oluşturma becerisine etkisi yok	3	7	
	Kavramsal değişim / anlamaya etkisi yok	3	1	
	Epistemolojik inanca etkisi yok	2	1	
	Bilimin doğası anlayışına etkisi yok	2	1	
	Motivasyona etkisi yok	2	1	
	Duygu ve davranışa etkisi yok	2	-	
Zihinsel modele etkisi yok	1	-		
Yansıtıcı düşünmeye etkisi yok	1	-		
Girişimciliğe etkisi yok	1	-		
Mantıksal düşünmeye etkisi yok	1	-		
Öğrenmeye etkisi yok	-	4		
Eleştirel düşünmeye etkisi yok	-	1		
Tartışma isteğine etkisi yok	-	1		

Tablo 10 incelendiğinde YÖK Tez veri tabanı üzerinden ulaşılan tezlerde en çok argümantasyon sürecinin öğrencilerin akademik başarılarına (f=50) ve argümantasyon algısı / etkisi / kalitesi / düzeyi /oluşturma becerisine (f=39) katkı sağladığı görülmektedir. Argümantasyon sürecinin 27 tezde beceriye, 18 tezde

tutuma, 11 tezde eleştirel düşünmeye, 10 tezde kavramsal değişime / anlamaya, 8 tezde bilimin doğası anlayışına, 7 tezde öğrenmeye, 6 tezde öz-yeterlilik / öz-düzenleme / öz-farkındalık algısına, 5 tezde alan bilgisine, 4 tezde tartışma isteğine, 3 tezde motivasyona, 3 tezde girişimciliğe, 2 tezde epistemolojik inanca, 2 tezde karar vermeye, 2 tezde yaratıcılığa, 2 tezde yansıtıcı düşünmeye, 1 tezde derse katılıma, 1 tezde ahlaki inançlara, 1 tezde kalıcılığa, 1 tezde mantıksal düşünmeye olumlu etkisinin olduğu göze çarpmaktadır. Argümantasyon uygulamalarının 6 tezde akademik başarıya, 3 tezde argümantasyon algısı / etkisi / kalitesi / düzeyi / oluşturma becerisine etki etmediği tespit edilmiştir. Öğrencilerin tutumları ve becerileri incelendiğinde tezlerden 10 tanesinde argümantasyon sürecinin tutum ve beceriye etkisinin olmadığı görülmektedir. 4 tezde öz-yeterlilik / öz-düzenleme / öz-farkındalık algısına, 3 tezde kavramsal değişim / anlamaya, 2 tezde epistemolojik inanca, 2 tezde bilimin doğası anlayışına, 2 tezde motivasyona, 2 tezde duygu ve davranışa, 1 tezde zihinsel modele, 1 tezde yansıtıcı düşünmeye, 1 tezde girişimciliğe, 1 tezde mantıksal düşünmeye etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

ProQuest veri tabanı üzerinden ulaşılan tezlerde argümantasyon sürecinin en çok argümantasyon algısı / etkisi / kalitesi / düzeyi / oluşturma becerisine (f=23) katkı sağladığı görülmektedir. Argümantasyon sürecinin 7 tezde öğrenmeye, 6 tezde tartışma isteğine, 6 tezde beceriye, 5 tezde bilimin doğası anlayışına, 3 tezde kavramsal değişim / anlamaya, 3 tezde öz-yeterlilik / öz-düzenleme / öz-farkındalık algısına, 2 tezde akademik başarıya, 2 tezde tutuma, 2 tezde alan bilgisine, 2 tezde epistemolojik inanca, 2 tezde derse katılıma, 2 tezde ahlaki inançlara, 1 tezde eleştirel düşünmeye, 1 tezde karar vermeye olumlu etki ettiği görülmektedir. Argümantasyon uygulamalarının 7 tezde argümantasyon algısı / etkisi / kalitesi / düzeyi / oluşturma becerisine etki etmediği görülmektedir. 4 tezde öğrenmeye, 1 tezde tutuma, 1 tezde beceriye, 1 tezde öz-yeterlilik / öz-düzenleme / öz-farkındalık algısına, 1 tezde kavramsal değişim / anlamaya, 1 tezde epistemolojik inanca, 1 tezde bilimin doğası anlayışına, 1 tezde motivasyona, 1 tezde eleştirel düşünmeye, 1 tezde tartışma isteğine etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Tezlerden elde edilen bulgularda konu alanıyla ilgili dokümanların incelendiği, öğretim modeli veya etkinliğinin tasarlandığı çalışmalar için bir kategori oluşturulmamıştır.

Tezlerin Ekte Sunulan Etkinliklere Göre Dağılımıyla İlgili Bulgular

“Tezlerin ekte sunulan etkinliklere göre dağılımı nasıldır?” alt probleminde yola çıkılarak incelenen tezlerin ekte sunulan etkinliklere göre dağılımı Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.

Ekte Sunulan Etkinliklere Göre Dağılıma İlişkin Bulgular

Etkinlikler	YÖK Tez		ProQuest	
	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
Ekte etkinlik örneği olan	99	81.2	21	67.7
Ekte etkinlik örneği olmayan	23	18.8	10	32.3
Toplam	122	100	31	100

Tablo 11 incelendiğinde YÖK Tez veri tabanı üzerinden ulaşılan tezlerden 99 tanesinde (%81.2) ekte çalışmadaki etkinliklere yer verildiği, 23 tanesinde (%18.8) ise çalışmada kullanılan etkinliklere yer verilmediği görülmektedir. ProQuest veri tabanı üzerinden ulaşılan tezlerden 21 tanesinde (%67.7) ekte çalışmadaki etkinliklere yer verildiği, 10 tanesinde (%32.3) ise çalışmada kullanılan etkinliklere yer verilmediği görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma, argümantasyon uygulamaları ile ilgili 2019-2023 yılları arasında yurt içi ve yurt dışında yayınlanan yüksek lisans ve doktora tezlerinin yönelimini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda YÖK Tez ve ProQuest veri tabanları üzerinden ulaşılabilen toplam 153 yüksek lisans ve doktora tezi incelenmiştir. ProQuest veri tabanı üzerinden dili İngilizce olan tezler araştırmaya dahil edilmiştir. Tezlerin tarandığı tarihte, 2019-2023 yılları arasında eğitim tezleri içinde “*argümantasyon (argumentation)*” anahtar kelimesi ile başlık veya özet içeriğinde arama yapıldığında YÖK Tez veri

tabanında toplam 191 teze, ProQuest veri tabanında toplam 100 teze ulaşılmıştır. Bu tezlerden YÖK Tez veri tabanındaki 122 tezin, ProQuest veri tabanındaki 31 tezin fen eğitimi alanında yapıldığı göze çarpmaktadır.

Literatür incelendiğinde argümantasyon uygulamalarının kullanıldığı çalışmaları farklı analiz teknikleri ile çözümleyen araştırmalar olduğu görülmektedir. Erduran, Özdem ve Park (2015) 1998-2014 yılları arasında yayınlanan 3076 makaleyi; Güven ve arkadaşları (2016) 2007-2015 yılları arasında yayınlanan 15 makaleyi; Bağ ve Çalık (2017) 2006-2016 yılları arasında yayınlanan 82 çalışmayı (73 makale ve 9 tez); Kabataş Memiş (2017) 2005-2015 yılları arasında yayınlanan 80 tezi; İnam ve Güven (2019) 2007-2016 yılları arasında yayınlanan 33 tezi; Mallı (2019) 2008-2017 yılları arasında yayınlanan 60 tezi; Hafizoğlu ve Bahar (2020) 2009-2019 yılları arasında yayınlanan 102 tezi; Cirit Gül, Apaydın ve Çobanoğlu (2021) 2000-2020 yılları arasında yayınlanan 243 tezi; Kahraman ve Kaya (2021) 1998-2019 yılları arasında yayınlanan 34 makaleyi; Kartika, Budiarto ve Fuad (2021) 2010-2019 yılları arasında yayınlanan 86 makaleyi; Ecevit ve arkadaşları (2021) 2010-2020 yılları arasında yayınlanan 47 çalışmayı (lisansüstü tezler ve makaleler); Li, Wang ve Li (2022) 2014-2020 yılları arasında yayınlanan 12 deneysel çalışmayı; Koç Dudak ve Yavuz (2023) 2010-2021 yılları arasında yayınlanan 38 tezi; Setyaningsih ve Rahayu (2023) 2010-2020 yılları arasında yayınlanan 77 makaleyi incelemişlerdir. Bu araştırmada 2019-2023 yılları arasında yayınlanan tezler kapsama dahil edilmiştir. Zaman aralığı bakımından diğer araştırmalar kadar kapsamlı olmasa da 2019-2023 yılları arasında konu ile ilgili yurt dışında yayınlanan İngilizce tezlerin de araştırmaya dahil edilmesinin fen eğitimi alanında tamamlanan argümantasyon uygulamalarını içeren lisansüstü tezlerin daha geniş bir çerçevede sunulmasına olanak sağlayacağı düşünülmektedir.

2019-2023 tarihleri arasında YÖK Tez veri tabanı üzerinden toplam 122 teze ulaşılrken, ProQuest veri tabanı üzerinden 31 teze ulaşıldığı görülmektedir. Kartika, Budiarto ve Fuad (2021) çalışmalarında 2010-2019 yılları arasında en yüksek etki faktörüne sahip ilk beş akademik dergide yayınlanan fen eğitiminde argümantasyon kullanılan çalışmaları incelemişler ve en çok çalışmanın 2010 ve 2012 yılında yayınlandığını tespit etmişlerdir. 2012 yılından sonraki yıllarda çalışma sayıları giderek azalmıştır. Bu sonuca göre yurt dışında argümantasyon uygulamalarına olan ilginin azalma eğiliminde olduğu söylenebilir.

YÖK Tez veri tabanında en az çalışmanın 2023 (f=8); en çok çalışmanın ise 2019 (f=56) yılında; ProQuest veri tabanında en çok çalışmanın 2022 (f=11) yılında yapıldığı görülmektedir. ProQuest veri tabanında tezlerin tarandığı tarihte 2023 yılında yapılan bir teze rastlanmamıştır. Bunun nedeninin literatür taramasının ağustos ayına kadar olan süreci kapsamı olduğu düşünülmektedir. Türkiye’de özellikle 2019 yılında argümantasyon uygulamalarının kullanıldığı çalışmaların fazla olmasının sebebinin 2018 yılında fen bilimleri dersi öğretim programının güncellenmesi ve güncellenen programda argümantasyon uygulamalarına önem verilerek vurgu yapılması olduğu düşünülmektedir. Tezlerin yayınlanma yıllarına göre dağılımına bakıldığında ilgili çalışmaların 2019 yılında sayıca fazla olması alanyazındaki araştırmalar ile paralellik göstermektedir (Koç Dudak ve Yavuz, 2023; Ecevit, Balcı, Yıldız ve Sayan, 2021; Yıldız, 2021; Cirit Gül, Apaydın ve Çobanoğlu, 2021; Hafizoğlu ve Bahar, 2020). Ayrıca YÖK Tez veri tabanı üzerinden yayınlanan tezler incelendiğinde 2020 (f=19) ve 2021 (f=12) yıllarında tez sayılarında düşüş gözlenmektedir. 2020 yılının başlarındaki koronavirüs (Covid-19) salgınının tez sayılarındaki azalmanın nedeni olduğu düşünülmektedir.

Argümantasyon konusunda 2019-2023 yılları arasında yayınlanan YÖK Tez veri tabanı üzerinden ulaşılan tezlerin 93 tanesinin (%76.2) yüksek lisans, 29 tanesinin (%23.8) doktora tezi olduğu; ProQuest veri tabanı üzerinden ulaşılan tezlerin 6 tanesinin (%19.3) yüksek lisans, 25 tanesinin (%80.7) doktora tezi olduğu görülmektedir. Tok (2019) yüksek lisans tezinde, Türkiye’de fen bilimleri öğretmenleri ile yapılan çalışmaları içerik analiziyle incelemiş ve benzer şekilde yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerinden fazla olduğunu tespit etmiştir. Özarslan (2019) yüksek lisans tezinde, fen ve matematik eğitimi konularını birlikte ele alan çalışmaları incelemiş ve yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerinden fazla olduğunu ortaya koymuştur. Yıldız (2021) Türkiye’de fen bilimleri eğitiminde TGA yöntemi kullanılarak yapılan lisansüstü

tezleri içerik analiziyle incelemiş ve yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerinden fazla olduğunu tespit etmiştir. Bu durumun sebebini de öğrenci sayılarının oranıyla açıklamaktadır. Türkiye’de yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerinden fazla olmasının sebebini yüksek lisans eğitimi alan kişilerin doktora eğitimi alan kişilerden fazla olması olduğu düşünülebilir. Doktora programına kabul şartlarının ve tez yazım aşamasının yüksek lisansa göre daha zor olmasının da bu sonucu desteklediği söylenebilir. Literatür incelendiğinde konu ile ilgili çalışmalarda da aynı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. (Koç Dudak ve Yavuz, 2023; Koç Dudak, 2022; Ecevit, Balcı, Yıldız ve Sayan, 2021; Cirit Gül, Apaydın ve Çobanoğlu, 2021; Hafizoğlu ve Bahar, 2020; İnam ve Güven, 2019). Güçlü ve Yılmaz (2019) yaptıkları çalışmada doktora programına giriş koşullarını incelediklerinde Türkiye’deki ALES’e benzer merkezi bir sınav uygulamasının birçok ülkede bulunmadığını ortaya koymuşlardır. Ayrıca Türkiye’de doktora eğitimi diğer ülkelere göre daha ileri bir yaşta tamamlanabilmektedir. Doktora programına kayıtlı adayların birçoğu ise programı tamamlayamamaktadır. Bu sebeple yurt dışındaki tezlere bakıldığında Türkiye’ye göre doktora tezlerinin yüksek lisans tezlerinden sayıca fazla olduğu düşünülebilir.

2019-2023 yılları arasında hem YÖK Tez hem de ProQuest veri tabanı üzerinden ulaşılan argümantasyon uygulamaları ile ilgili tezlerde en çok tercih edilen alanın fen bilimleri eğitimi alanı olduğu görülmektedir. YÖK Tez veri tabanında tezlerin 96 tanesinin (%78.7); ProQuest veri tabanında tezlerin 15 tanesinin (%48.4) fen bilimleri eğitimi alanında gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Fen eğitimi alanında birçok araştırmacının son yıllarda sıklıkla sosyobilimsel konular (iklim değişikliği, genetiği değiştirilmiş organizmalar, küresel ısınma, hidroelektrik santralleri gibi) üzerinde çalıştığı görülmektedir (Sevgili, 2023; Kılıç, 2023; Uygun, 2022; Karcılı, 2022; Ocak, 2022; Williams Jr, 2022; Aydın, 2021; Pehlivan, 2020; Lyu, 2019; Ioannidou, 2019). Sosyobilimsel konular bilimsel tabanlı olması ve doğasında tartışma ve zıtlık barındırması sebebiyle argümantasyon etkinlikleri kullanımına çok uygundur. (Özcan ve Balım, 2018). Fen bilimlerinin birçok alt disipline ayrılması çalışma alanını genişlettiğinden ve fen bilimleri alanı gerçek hayatta ilişkili olduğundan en çok tercih edilen alan olabilir. Ayrıca fen bilimleri dersinin argümantasyon yöntemine daha uygun olması ve argümantasyon yönteminin fen bilimleri alanında uygulanmasının kolay olması bu durumun nedenleri arasında gösterilebilir (Uzun ve Tekerek, 2023). Literatür incelendiğinde konu ile ilgili çalışmalarda da aynı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. (Koç Dudak ve Yavuz, 2023; Setyaningsih ve Rahayu, 2023; Koç Dudak, 2022; Cirit Gül, Apaydın ve Çobanoğlu, 2021).

YÖK Tez veri tabanındaki yüksek lisans ve doktora tezlerinde en çok incelenen bağımlı değişkenin başarı (f=56) olduğu görülmektedir. Sonrasında incelenen değişkenler sırasıyla; argümantasyon algısı / etkisi / kalitesi / düzeyi / oluşturma becerisi (f=42), beceri (f=37), tutum (f=28), kavramsal değişim / anlama (f=13), eleştirel düşünme (f=11), görüş tespiti (f=11), bilimin doğası anlayışı (f=10), öz-düzenleme / öz-yeterlik / öz-farkındalık algısı (f=10) değişkenleridir. Bayraklı (2019) tezinde, fen eğitimi alanında deneysel araştırma ile yapılmış 344 yüksek lisans tezini incelemiş ve tezlerde en çok tercih edilen bağımlı değişkenin başarı olduğunu tespit etmiştir. Başarı testlerinin analizinin kolay olması ve başarı kavramının öğretmenler, veliler ve öğrenciler için çok büyük bir öneme sahip olması nedeniyle başarı değişkeni üzerinde birçok çalışma yapılmış olabileceğini vurgulamıştır. Çetinkaya ve Taşar (2018) çalışmalarında belirttiği gibi argümantasyon uygulamalarının kullanıldığı çalışmaların önemli bir kısmında da argümantasyonun akademik başarı ile ilişkisi ele alınmaktadır. Öğrenci başarısının sağlanması eğitimin en temel amaçlarından biridir. Ders içinde çeşitli uygulamalar kullanılmasının amacının da fen bilimlerinin içeriğinin öğretilmesi olduğu düşünüldüğünde yapılan akademik çalışmalarda başarı üzerine yoğunlaşılması beklenen bir durumdur. ProQuest veri tabanında yüksek lisans ve doktora tezlerine baktığımızda ise en çok incelenen bağımlı değişkenin argümantasyon algısı / etkisi / kalitesi / düzeyi / oluşturma becerisi değişkenleri (f=30) olduğu tespit edilmiştir. Sonrasında incelenen değişkenler sırasıyla; öğrenme (f=11), tartışma isteği (f=7), beceri (f=7), bilimin doğası anlayışı (f=6) değişkenleridir. Bu sonuca paralel olarak, Setyaningsih ve Rahayu (2023) çalışmalarında inceledikleri makalelerde argümantasyon kalitesinin değerlendirildiği çalışmaların ağırlıkta olduğunu ortaya koymuşlardır. Öğrencilerin argümanlarını nasıl oluşturdukları, argümantasyon seviyelerinin ve kalitelerinin belirlenmesi eğitim alanı için oldukça önemli görülmektedir (Uluçınar Sağır, Soylu ve Bolat, 2020). Yeşildağ Hasançebi ve Günel

(2013) çalışmalarında öğrencilerin bilgi yönünden kazanımlarının artmasında yazılı ve sözlü argüman oluşturmanın etkisini vurgulamışlardır. Sonuçlar, öğrencilerin kaliteli argüman oluşturma gayretleri ile bilimsel konuları öğrenmeleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu ve bu durumun fen öğrenmeye katkıda bulunduğunu göstermektedir. Kaya ve Kılıç (2008) çalışmalarında alan yazındaki verileri göz önünde bulundurarak fen derslerinde argümanların kalitesi ve derinliği ile fen derslerindeki eğitim çıktıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Argümantasyon konusunda 2019-2023 yılları arasında yayınlanan lisansüstü tezlerde örneklem düzeyi olarak YÖK Tez veri tabanına bakıldığında çoğunlukla ortaokul öğrencilerinin ($f=69$) tercih edildiği görülmektedir. Tezlerin çoğunun (%78.7) fen bilgisi eğitimi alanında gerçekleştirilmiş olmasının örneklem grubu olarak ortaokul öğrencilerinin tercih edilmesine neden olduğu düşünülmektedir (Koç Dudak ve Yavuz, 2023). Berie, Dantie ve Bogale (2022) yaptıkları çalışmada 2010-2021 yılları arasında fen eğitiminde sorgulamaya dayalı öğrenme konulu 23 çalışmayı içerik analiziyle incelemiş ve çalışmaların çoğunda örneklem grubu olarak ortaokul öğrencilerinin (5., 6., 7. ve 8. sınıflar) tercih edildiğini ortaya koymuştur. Bu sonuç araştırmanın sonucuyla paralellik göstermektedir. Ortaokul öğrencilerinden de çoğunlukla yedinci sınıfların ($f=26$) seçilmesi yaş grubu olarak öğrencilerin davranış ve tutumlarında meydana gelecek değişimleri daha iyi yansıtabileceklerinin düşünülmesidir. Çalışmalarda yedinci sınıf öğrencilerinin sekizinci sınıf öğrencilerinden daha fazla tercih edilmesinin sebebinin; sekizinci sınıfların Liselere Geçiş Sistemi (LGS) sınavlarına hazırlanıyor olmaları ve az sayıda nitelikli okula öğrenci alındığı için bu sürecin öğrenciler için zorlu geçmesi olduğu düşünülebilir. ProQuest veri tabanına bakıldığında ise çoğunlukla lise öğrencilerinin ($f=15$) seçildiği görülmektedir. Bağ ve Çalık (2017) çalışmalarında ilkokul düzeyinde (2., 3. ve 4. sınıf) yapılan çalışmaların ortaokul düzeyinde (5., 6., 7. ve 8. sınıf) yapılan çalışmalardan sayıca az olduğunu belirtmiştir. Üst sınıflarla çalışılmasının sebebinin; araştırmacıların, öğrencilerin yaş ve bilgi birikimlerinin artmasıyla daha kaliteli argümanlar sergileyebileceklerini düşünmeleri olduğunu vurgulamıştır. İnam ve Güven (2019), Cirit Gül, Apaydın ve Çobanoğlu (2021)'nin de çalışmalarında belirttiği gibi örneklem grubu olarak ortaokul ve lise öğrencilerinin seçilmiş olma düşüncesi bireylerin yaş ve bilgi seviyesi arttıkça daha kaliteli argümanlar oluşturabilecekleri düşüncesiyle desteklenebilir.

Tezler örneklem büyüklüğüne göre incelendiğinde; YÖK Tez veri tabanı üzerinden ulaşılan tezlerde en çok 31-100 kişilik katılımcı grubuyla ($f=83$), ProQuest veri tabanı üzerinden ulaşılan tezlerde ise çoğunlukla 11-30 kişilik katılımcı grubuyla ($f=11$) ve 100'den büyük katılımcı grubuyla ($f=10$) çalışıldığı görülmektedir. Özellikle nicel çalışmalarda güvenilirliği ve dış geçerliği sağlayabilmek için örneklem sayısının gerekenden az olmaması önemlidir (Creswell, 2020). YÖK Tez veri tabanı üzerinden incelenen tezlerde çoğunlukla büyük örneklem grubunun tercih edilmesinin nicel araştırma yöntemlerinin tercih edilmesi ile paralellik gösterdiği düşünülmektedir. Nicel çalışmalarda nitel çalışmalara göre daha büyük örneklem gruplarıyla çalışıldığı düşünüldüğünde bu sonucun beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Yapılan incelemelerde de araştırmanın bulgularının birçok çalışma ile paralellik gösterdiği tespit edilmiştir (Koç Dudak ve Yavuz, 2023; Cirit Gül, Apaydın ve Çobanoğlu, 2021; Ecevit, Balcı, Yıldız ve Sayan, 2020). Nitel araştırmalarda daha derinlemesine bilgi toplayabilmek için nicel araştırmalara göre daha az sayıda kişinin olduğu örneklem grupları tercih edilmektedir (Creswell, 2020). ProQuest veri tabanı üzerinden ulaşılan tezlerin neredeyse yarısında (%48.4) nitel araştırma yöntemleri kullanıldığı göz önünde bulundurulduğunda 11-30 kişilik katılımcı gruplarıyla çalışılması olası görülmektedir.

YÖK Tez veri tabanı üzerinden ulaşılan tezlerde kullanılan yöntemlerden en çok karma araştırma yöntemi ($f=54$) ve nicel araştırma yönteminin ($f=54$) kullanıldığı göze çarpmaktadır. Tezlerin çoğunda nicel araştırma yöntemlerinin tercih edilmesinin sebeplerinin; nicel araştırma yöntemlerinin nesnel olması, kapsamlı olması, büyük örneklemle çalışmaya imkan vermesi, hızlı bir şekilde analiz edilebilmesi ve sonuçların kolay yorumlanabilmesi olduğu düşünülmektedir (Song, 2023). Tezlerin yine büyük bir kısmında karma araştırma yöntemlerinin tercih edildiği görülmektedir. İnam ve Güven (2019) çalışmasında belirttiği gibi çalışmalarda çoğunlukla karma yöntemin tercih edilmesi araştırmacıların daha derinlemesine

araştırma isteğiyle nicel sonuçların yanında nitel verilere de ulaşma isteğinde olduklarını düşündürmektedir. Karma yöntem araştırmasının, tek başına nitel veya nicel araştırma yöntemi ile cevaplanamayacak sorulara cevap verebildiği ve hem nicel hem de nitel araştırmaların zayıf yönlerini telafi ettiği düşünüldüğünde çalışmaların çoğunda tercih edilmesi olması gereken bir durum olarak düşünülebilir (Creswell ve Plano Clark, 2020). Literatürdeki benzer çalışmalarda da karma ve nicel araştırmaların öne çıktığı görülmektedir (Koç Dudak ve Yavuz, 2023; Cirit Gül, Apaydın ve Çobanoğlu, 2021; Hafizoğlu ve Bahar, 2020). ProQuest üzerinden ulaşılan tezlerde kullanılan yöntemlerden en çok nitel araştırma yöntemi (f=15) ve karma araştırma yöntemi (f=12) kullanıldığı görülmektedir. Nitel araştırmalarda elde edilen verilerin derinlemesine betimlenmesi söz konusudur ve böylece araştırılan konu hakkında daha ayrıntılı ve zengin bilgilere ulaşılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). ProQuest veri tabanı üzerinden incelenen tezlerde çoğunlukla argümantasyon algısı / etkisi / kalitesi / düzeyi / oluşturma becerisi üzerine çalışıldığından daha derinlemesine inceleme yapmak ve öğrencilerin argüman düzeylerini açığa çıkarmak için nitel araştırma yönteminin tercih edildiği düşünülmektedir. Bu sonuca paralel olarak Kartika, Budiarto ve Fuad (2021) çalışmalarında fen eğitimi alanındaki makalelerde çoğunlukla nitel araştırma yönteminin tercih edildiğini ortaya koymuştur. Uzunbaz (2019) çalışmasında kimya öğretmen eğitimi alanında 2006-2017 yılları arasında yayınlanan toplam 66 tane yüksek lisans ve doktora tezini içerik analizi yöntemiyle incelemiş ve yüksek lisans tezlerinde sıklıkla nicel araştırma yöntemlerinin, doktora tezlerinde ise sıklıkla nitel araştırma yöntemlerinin tercih edildiğini belirtmiştir. Bu sonuç araştırmanın sonucuyla paralellik göstermektedir.

YÖK Tez üzerinden ulaşılan tezlerde veri toplama aracı olarak sıklıkla ölçekler (f=65) ve başarı testlerinin (f=52) tercih edildiği görülmektedir. Ölçekler ve başarı testleri, sınırları kesin olarak çizilebilen ve analizi kolay yapılan veri toplama araçlarıdır (Cirit Gül, Apaydın ve Çobanoğlu, 2021; İnam ve Güven, 2019). Ayrıca YÖK Tez veri tabanı üzerinden ulaşılan tezlerde veri analiz yöntemlerine bakıldığında ağırlıklı olarak nicel analiz yöntemlerinin seçildiği görülmektedir. Bu veri toplama araçları nicel çalışmaya daha uygundur. Bağ ve Çalık (2018) inceledikleri çalışmalarda, ağırlıklı olarak veri toplama araçlarından ölçeklerin ve başarı testlerinin kullanıldığını tespit etmiştir. Berie, Dantie ve Bogale (2022) yaptıkları çalışmada nicel veri toplama aracı olarak çoğunlukla başarı testleri, nitel veri toplama aracı olarak çoğunlukla gözlem notlarının tercih edildiğini tespit etmiştir. Gözlem ve görüşme gibi nitel araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarının, veri analizinde iş yükünü arttıracak düşüncesiyle daha az tercih edilmiş olabileceği vurgulanmıştır. ProQuest üzerinden ulaşılan tezlerde ise veri toplama aracı olarak sıklıkla görüşme (f=17) ve yazılı argümanlar / etkinlik kağıtları / raporların (f=15) tercih edildiği görülmektedir. İncelenen tezlerde gözlem notlarının sadece dokuz araştırmada kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca gözlem notlarının tek başına kullanılmadığı, görüşmeyle birlikte kullanıldığı göze çarpmaktadır. Ayrıca ProQuest veri tabanı üzerinden ulaşılan tezlerde ağırlıklı olarak nitel yöntemlerin tercih edildiği görülmektedir. Yurt dışında yayınlanan tezlerde çoğunlukla nitel veri toplama araçlarının ve nitel yöntemlerin kullanılması Bağ ve Çalık (2017)'in çalışmasında belirttiği üzere argümantasyon sürecinin oturduğu temeller göz önünde bulundurulduğunda nitel yöntemlerle analiz edilmesinin daha uygun olduğunun düşünülmesidir.

Tezlerin veri analiz yöntemine göre dağılımına baktığımızda YÖK Tez veri tabanı üzerinden ulaşılan tezlerde en çok nicel veri analiz yöntemlerinden parametrik testlerin (f=111) kullanıldığı dikkat çekmektedir. En çok kullanılan parametrik testin t-testi olduğu görülmektedir. Bu sonuç Polat (2013)'in fen bilimleri eğitimi alanındaki yüksek lisans tezleri üzerine yaptığı araştırma sonuçları ve Uzunbaz (2019)'in kimya eğitimi alanındaki lisansüstü tezler üzerine yaptığı araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Birçok araştırmacı farklı grupları birbirleriyle karşılaştırmak ve gruplar arasındaki farkların şansa ortaya çıkıp çıkmadığını test etmek ister. t-testi iki farklı örneklem grubunun ortalamalarını baz alarak sonuçları karşılaştırmak amacıyla kullanılır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2013). İncelenen tezlerde çoğunlukla başarı testinin kullanıldığı ve deney-kontrol gruplarının akademik başarılarının incelendiği görülmektedir. İncelenen çalışmalardaki verilerin analizi için en uygun yöntemin t-testi olduğu göz önünde bulundurulduğunda en çok kullanılan veri analiz yönteminin de t-testi olması olası görülmektedir. Nitel verilerin analizinde çoğunlukla içerik analizinin (f=51) tercih edildiği görülmektedir. Fen bilgisi eğitimi alanında yapılmış doktora tezlerini inceleyen Küçüközer (2016)'de çalışmasında en çok

tercih edilen nitel analiz yönteminin içerik analizi olduğunu belirtmektedir. ProQuest veri tabanı üzerinden ulaşılan tezlerde en çok kullanılan nicel veri analiz yönteminin betimsel istatistikler (f=20) olduğu görülmektedir. Bu sonuca paralel olarak Berie, Damtie ve Bogale (2022) inceledikleri çalışmaların yarısından fazlasında (%54.6); Setyaningsih ve Rahayu (2021) inceledikleri makalelerin yarısında (%50.65) yüzde ve frekans gibi betimsel istatistik yöntemlerinin kullanıldığını ortaya koymuşlardır. Nitel verilerin analizinde ise içerik analizinin (f=15) ve betimsel analizin (f=15) eşit sayıda çalışmada tercih edildiği görülmektedir. Bağ ve Çalık (2017)'in çalışmalarında belirttiği gibi ProQuest veri tabanı üzerinden incelenen çalışmalarda çoğunlukla nitel yöntemlerin kullanılması argümantasyonun doğası gereği verilerin nitel veri analiz yöntemleriyle analiz edilmesini gerektirmektedir.

İncelenen tezlerde argümantasyon sürecinin değişkenler üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu veya herhangi bir etkisinin olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Hem YÖK tez hem de ProQuest veri tabanı üzerinden incelenen tezlerde olumlu etkinin ağırlıkta olduğu, argümantasyon sürecinin değişkenler üzerinde etkisinin olmadığı az sayıda çalışmaya rastlandığı görülmektedir. Bu durumdan hareketle argümantasyon uygulamalarının fen eğitimi alanında ilgili amaçların kazandırılmasında etkili olduğu söylenebilir. YÖK Tez üzerinden ulaşılan tezlerde argümantasyon sürecinin en çok öğrencilerin akademik başarılarına (f=50) katkı sağladığı görülmektedir. Özer (2019) çalışmasında argümantasyon tabanlı öğretimin öğrencilerin fen dersindeki akademik başarıları üzerine etkisini ortaya çıkarmak için Türkiye’de yapılmış 40 tane lisansüstü tezi incelemiştir. Çalışma sonucunda argümantasyon uygulamaları ile yürütülen öğretim süreçlerinin öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği bulgusuna ulaşmıştır. Bu çalışmada ele alınan tezlerde de aynı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. ProQuest üzerinden ulaşılan tezlerde en çok argümantasyon sürecinin argümantasyon algısına / etkisine / kalitesine / düzeyine / oluşturma becerisine (f=23) katkı sağladığı görülmektedir. Argümantasyon becerileri fen eğitiminde merkezi bir role sahiptir (Kuhn, 2010). Sadece fen eğitiminde değil öğrenciler okul dışındaki günlük yaşamlarında da popüler kültürün doğasında var olan tartışmalı konularla karşı karşıya kaldıkları için argümantasyon becerilerinin gelişimi önemli görülmektedir. Argümantasyon becerilerinin gelişimi için argümanların kanıtlarla desteklenip desteklenmediği, argümanın niteliği veya seviyesinin farkında olunması ve bu yönde eksiklerin giderilmesi üzerinde durulması gereken bir konudur (Norris ve Phillips, 1994).

YÖK Tez üzerinden ulaşılan tezlerden 99 tanesinde (%81.2) ekte çalışmadaki etkinliklere yer verdiği, 23 tanesinde (%18.8) ise çalışmada kullanılan etkinliklere yer verilmediği görülmektedir. ProQuest üzerinden ulaşılan tezlerden 21 tanesinde (%67.7) ekte çalışmadaki etkinliklere yer verdiği, 10 tanesinde (%32.3) ise çalışmada kullanılan etkinliklere yer verilmediği görülmektedir. Argümantasyon uygulamalarına ilişkin örneklerin ve etkinliklerin ekte sunulması çalışmanın nasıl yapıldığının anlaşılması açısından önemlidir. Ecevit, Balcı, Yıldız ve Sayan (2021) çalışmalarında makalelerde sayfa sayısının sınırlı olması sebebiyle araştırmacıların çalışmalarında etkinliklere ve uygulama örneklerine yer vermiyor olabileceğini vurgulamıştır. Fakat tezlerde böyle bir durum söz konusu olmamasına rağmen incelenen 153 tezdten 33 tanesinde etkinliklere yer verilmediği göze çarpmaktadır.

Öneriler

Argümantasyon uygulamalarının kullanıldığı çalışmalarda literatüre katkı sağlaması açısından doktora düzeyindeki çalışmalara daha fazla yer verilebilir. Argümantasyon uygulamaları ile ilgili çalışmalar daha büyük örneklem gruplarıyla daha uzun sürede zamana yayılarak gerçekleştirilebilir. Çalışmalarda nicel araştırma yöntemleri daha genellenebilir bilgi sunması açısından tercih edilebilir olmasına karşın daha derinlemesine bilgi sunması açısından argümantasyonun doğasına uygun olarak nitel araştırma yöntemleriyle desteklenerek karma yöntemin kullanıldığı çalışmaların yapılması önerilebilir. Fen eğitiminde argümantasyon sürecinin çeşitli değişkenler üzerindeki olumlu etkisi göz önüne alındığında fen öğretiminde argümantasyon yönteminin daha sık kullanılması tavsiye edilebilir. Bu araştırma sadece fen eğitimi alanındaki tezlerle sınırlıdır. Daha derinlemesine ve zengin bilgiler edinilebilmesi için makaleler ve farklı yayınlar da incelenebilir. İncelenen tezlerde daha çok ortaokul ve lise öğrencileriyle çalışıldığı ilkökul öğrencileriyle gerçekleştirilen az sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Bireylerin küçük yaşlarda bilgi

almaya daha açık olduğu düşünülürken bilimsel argümanlar ve daha orijinal fikirler ortaya koyabilecekleri ve fen okuryazarlık düzeylerine katkı sağlayabilecekleri düşünülebilir.

Kaynakça

- Arslan Buyruk, A. (2022). *Argümantasyona ve modelleme ile argümantasyona dayalı öğretimin kavramsal değişim ve argüman kalitesi açısından karşılaştırılması*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 735897).
- Aydın, S. (2021). *Argümantasyon temelli uygulamaların 8. Sınıf öğrencilerinin sosyobilimsel konulara yönelik görüşlerine ve düşünme becerilerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 691878).
- Bağ, H. ve Çalık, M. (2017). İlköğretim düzeyinde yapılan argümantasyon çalışmalarına yönelik tematik içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 281-303. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.6845>
- Bağ, H. ve Çalık, M. (2018). İlkokul 4. sınıf düzeyindeki fen eğitimi araştırmalarının tematik içerik analizi. *İlköğretim Online*, 17(3), 1353-1377. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.466357>
- Bahar, A.N. (2023). *Fen eğitiminde STEM entegreli argümantasyon temelli uygulamaların ortaokul 6. Sınıf öğrencilerinin madde ve ısı konusundaki başarılarına, girişimciliklerine ve motivasyonlarına etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 791567).
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. doi: 10.31592/aeusbed.598299
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Bayraklı, S. (2019). *Fen eğitimi alanında 2008-2018 yılları arasında deneysel araştırma ile yapılmış yüksek lisans tezlerinin içerik analizi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 618566).
- Berie, Z., Dantie, D. & Bogale, Y. N. (2022). Inquiry-based learning in science education: a content analysis of research papers in Ethiopia (2010–2021). *Education Research International*, 2022. <https://doi.org/10.1155/2022/6329643>
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2013). *Sosyal bilimler için istatistik* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Ceylan, Ç. (2010). *Fen laboratuvar etkinliklerinde argümantasyon tabanlı bilim öğrenme ATBÖ yaklaşımı*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 278113).
- Cirit Gül, A. (2023). *Argümantatif sınıf dışı eğitim etkinlikleri ile öğrencilerin başarılarının, argümantasyon becerilerinin ve çevre tutumlarının değerlendirilmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 776125).
- Cirit Gül, A., Apaydın, Z. ve Çobanoğlu, E.O. (2021). Türkiye'de argümantasyon ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi tematik içerik analizi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education*, 40(2), 591-628.
- Creswell, J.W. (2020). *Eğitim araştırmaları: nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (3. Baskı). İstanbul: EDAM.
- Creswell, J.W. & Plano Clark, V.L. (2020). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (4. Baskı). Ankara: Anı Yayınevi.

- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 174(39), 33-38. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3412>.
- Çakan Aktaş, B.N. (2021). *Argümantasyon tabanlı mesleki gelişim programının fen bilimleri öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmedeki rolü*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 685253).
- Çetinkaya, E. ve Taşar, M.F. (2018). Fen bilimleri eğitimi alanında Türkiye merkezli argümantasyon araştırmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe University Journal of Education*, 33(2), 353-381.
- Çubukçu, E. (2023). *Kimyasal reaksiyonlarda hız konusunda argümantasyona dayalı laboratuvar uygulamasının öğretmen adaylarının akademik başarıları ve bilimsel argümantasyon becerilerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 785393).
- Demir, F.B. (2021). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının 6. sınıf öğrencilerinin ekolojik okuryazarlıkları üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 666654).
- Driver, R., Newton, P. & Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, 84(3), 287-312. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(200005\)84:3<287::AID-SCE1>3.0.CO;2-A](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(200005)84:3<287::AID-SCE1>3.0.CO;2-A)
- Ecevit, T., Balcı, N., Yıldız, M. ve Sayan, B. (2021). İlkokul düzeyindeki araştırma-sorgulama, argümantasyon ve STEM temelli uygulamalarının tematik içerik analizi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 1100-1129. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.957395>
- Erduran, S., Ozdem, Y. ve Park, J.Y. (2015). Research trends on argumentation in science education: A journal content analysis from 1998–2014. *International Journal of STEM Education*, 2(1), 1-12.
- Güçlü, N. ve Yılmaz, G. (2019). Türkiye ve bazı Avrupa ülkelerinin doktora programlarının değerlendirilmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 71-89.
- Günel, M., Kabataş-Memiş, E. ve Büyükkasap, E. (2010). Yapararak yaparak bilim öğrenimi-YYBÖ yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin fen akademik başarısına ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutumuna etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 49-62.
- Günel, M., Akkuş, R. ve Özer-Keskin, M. (2011) *Implementing the Argumentation Based Science Learning Approach in Middle School Setting Through Professional Development Programs and Investigating the Impact of The Approach on Teachers' Pedagogy and Students' Academic Achievements, Skills and Perceptions Toward Science*. Paper presented at the annual meeting of the European Science Education Research Association (ESERA), Lyon, France.
- Güven, M., Çıray-Özkara, F. ve Özkara, G. (2016). Türkiye’de fen eğitiminde argümantasyon temelli öğrenmeyle ilgili çalışmaların incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(36), 1-13. doi: 10.16992/ASOS.11662
- Hafizoğlu, A. ve Bahar, M. (2020). Türkiye’de 2009–2019 yılları arasında yayımlanan ilkökul ve ortaokul düzeyinde fen eğitiminde argümantasyon konulu lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 155–175.
- Henderson, J.B., McNeill, K.L., Gonzalez-Howard, M., Kevin Close, K. & Evans, M. (2018). Key challenges and future directions for educational research on scientific argumentation. *Journal of Research in Science Teaching*, 55(1), 5-18. <https://doi.org/10.1002/tea.21412>
- Huberman, M. & Miles, M. B. (2002). *The qualitative researcher's companion*. Sage

İnam, A. ve Güven, S. (2019). Argümantasyon yönteminin kullanıldığı deneysel çalışmaların analizi: bir meta-sentez çalışması. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 5(1), 155-173. <https://doi.org/10.34137/jilses.584642>

Jimenez Aleixandre, M.P., Rodriguez, A.B. & Duschl, R.A. (2000). "Doing the lesson" or "doing science": argument in high school genetics. *Science Education*, 84(6), 757-92. [https://doi.org/10.1002/1098-237X\(200011\)84:6<757::AID-SCE5>3.0.CO;2-F](https://doi.org/10.1002/1098-237X(200011)84:6<757::AID-SCE5>3.0.CO;2-F)

Jiménez-Aleixandre, M. P. & Erduran. S. (2007). Argumentation in Science Education: An Overview. In: Erduran, S., Jiménez-Aleixandre, M.P. (eds) Argumentation in Science Education. Science & Technology Education Library, vol 35. Springer, Dordrecht.

Kabataş Memiş, E. (2017). Türkiye’de argümantasyon konusunda gerçekleştirilen tezlerin analizi: Bir meta-sentez çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 6(1), 47-65. <https://doi.org/10.30703/cije.321436>

Kaçar, S. (2019). *Fen bilimleri öğretiminde argümantasyona dayalı sorgulama yöntemi kullanımının öğrencilerin epistemolojik inançlarına, üst biliş becerilerine ve kavramsal anlama düzeylerine etkilerinin araştırılması*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 553609).

Kahraman, B. ve Kaya, O.N. (2021). A thematic content analysis of rhetorical and dialectical argumentation studies in science education. *Ilkogretim Online*, 20(1), 53-79. doi: 10.17051/ilkonline.2021.01.0

Kara, S. (2019). *Model destekli argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının ilköğretim fen dersinde uygulanması*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 600565).

Karabulut, Ö. (2023). *Asitler-bazlar konusunda argümantasyona dayalı laboratuvar uygulamasının öğretmen adaylarının akademik başarıları ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No.785397).

Karacalı, K. (2022). *Fen laboratuvarında kullanılan argümantasyon odaklı öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına, sorgulayıcı öğrenme becerilerine ve yaratıcılıklarına etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 713297).

Karcılı, I. (2022). *Argümantasyon temelli sosyobilimsel konu öğretiminin 7. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, argümantasyon düzeylerine, karar verme becerilerine ve karar verme stillerine etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 760027).

Kartika, H., Budiarto, M. T. & Fuad, Y. (2021). Argumentation in K-12 mathematics and science education: a content analysis of articles. *International Journal of Research in Education and Science*, 7(1), 51-64. <https://doi.org/10.46328/ijres.1389>

Kaya, İ. (2023). *Artırılmış gerçeklik uygulamalarıyla desteklenmiş argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 778220).

Kaya, O. N. ve Kılıç, Z. (2008). Etkin bir fen eğitimi için tartışmacı söylev. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 89-100.

Keys, C. W., Hand, B., Prain, V. & Collins, S., (1999). Using the science writing heuristic as a tool for learning from laboratory investigations in secondary science. *Journal of research in science Teaching*, 36(10), 1065-1084. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2736\(199912\)36:10<1065::AID-TEA2>3.0.CO;2-I](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(199912)36:10<1065::AID-TEA2>3.0.CO;2-I)

Kıngır, S., Geban, Ö. ve Günel, M. (2011). Öğrencilerin kimya derslerinde argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının uygulanmasına ilişkin görüşleri. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 15-28.

Koç Dudak, Ö. (2022). *Fen eğitimi alanında argümantasyon tabanlı bilim öğrenme (ATBÖ) yaklaşımı ile ilgili araştırmalar üzerine bir içerik analizi*. (Yüksek lisans tezi). [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/veri tabanından erişildi](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/veri-tabanından-erişildi) (Tez No. 763375).

Koç Dudak, Ö. ve Yavuz, S. (2023). Fen eğitimi alanında argümantasyon tabanlı bilim öğrenme (ATBÖ) yaklaşımı ile ilgili araştırmalar üzerine bir içerik analizi. *Araştırma ve Deneyim Dergisi (ADEDER)*, 8(1), 1-18. <https://doi.org/10.47214/adeder.1193961>

Koçoğlu, A. (2022). *Argümantasyon tabanlı öğretimin farklı değişkenler üzerindeki etkisi: bir karma araştırma sentezi*. (Doktora tezi). [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ veri tabanından erişildi](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/veri-tabanından-erişildi) (Tez No. 747616).

Kuhn, D. (2010). Teaching and learning science as argument. *Science Education*, 94(5), 810-824. <https://doi.org/10.1002/sce.20395>

Kılıç, S. (2023). *Fen bilimleri öğretmenlerinin sosyobilimsel konu temelli fen öğretimine yönelik uygulamaları*. (Yüksek lisans tezi). [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ veri tabanından erişildi](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/veri-tabanından-erişildi) (Tez No. 801692).

Kılınç, B. ve Yazıcı, M. (2022). Türkiye’de fen eğitimi alanında TGA tekniği kullanılarak yapılan lisansüstü tez çalışmalarının analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3):276-300. doi: 10.17860/mersinefd.1137261

Kurtuluş, M.A. (2023). *Argümantasyon ve otantik öğrenme tabanlı STEM uygulamalarının 21. yüzyıl becerilerine ve akademik başarıya etkisi*. (Doktora tezi). [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ veri tabanından erişildi](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/veri-tabanından-erişildi) (Tez No. 792630).

Küçüköner, Y. (2018). *Argümantasyon temelli kavramsal değişim metinlerinin ve bu metinlere dayalı animasyonların 7. sınıf öğrencilerinin kuvvet ve hareket konularını anlamalarına etkisi*. (Doktora tezi). [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ veri tabanından erişildi](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/veri-tabanından-erişildi) (Tez No. 528441)

Küşüközer, A. (2016). Fen bilgisi eğitimi alanında yapılan doktora tezlerine bir bakış. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 10(1), 107-141. <https://doi.org/10.17522/nefmed.54132>

Li, X., Wang, W. ve Li, Y. (2022). Systematically reviewing the potential of scientific argumentation to promote multidimensional conceptual change in science education. *International Journal of Science Education*, 44(7), 1165-1185. <https://doi.org/10.1080/09500693.2022.2070787>

Mallı, S. (2019). *Türkiye’de fen eğitiminde argümantasyon alanında son on yılda yapılan akademik yayınların betimsel analiz yöntemiyle incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ veri tabanından erişildi](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/veri-tabanından-erişildi) (Tez No. 548147).

Martins, M. & Justi, R. (2019). An instrument for analysing students’ argumentative reasoning when participating in debates. *International Journal of Science Education*, 41(6), 713-738. <https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1579005>

Namdar, B. (2017). Fen öğretiminde argümantasyon. M.Ergun (Ed.), *Fen bilimleri öğretiminde yeni yaklaşımlar içinde* (81-109. ss.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Mathis, C. A., Siverling, E. A., Glancy, A. W. & Moore, T. J. (2017). Teachers’ incorporation of argumentation to support engineering learning in stem integration curricula. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 7(1), 76-89. <https://doi.org/10.7771/2157-9288.1163>

- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Namdar, B. (2017). Fen öğretiminde argümantasyon. M.Ergun (Ed.), *Fen bilimleri öğretiminde yeni yaklaşımlar* (81-109. ss.) içinde. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Norris, S.P. ve Phillips, L.M. (1994) Interpreting pragmatic meaning when reading popular reports of Science. *Journal of Research in Science Teaching*, 31, 947-968. <https://doi.org/10.1002/tea.3660310909>
- Ocak, A. (2022). *Plastik atıklar, yayla turizmi ve HES'' sosyobilimsel konularına yönelik informal muhakeme desenleri ve argüman kalitesi: sınıflar arası bir karşılaştırma*. (Yüksek lisans tezi). [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ veri tabanından erişildi](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/veri-tabanından-erişildi) (Tez No. 707353)
- Özarlan, F. (2019). *Türkiye’de matematik ve fen bilimleri eğitimi alanlarını birlikte ele alan çalışmaların içerik analizi*. (Yüksek Lisans tezi). [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ veri tabanından erişildi](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/veri-tabanından-erişildi) (Tez No. 563961)
- Öğreten, B. ve Uluçınar Sağır, Ş. (2014). Argümantasyona dayalı fen öğretiminin etkililiğinin incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 11(1), 75-100. doi: 10.12973/tused.10104a
- Özcan, E. ve Balım, A.G. (2018). Sosyobilimsel argümantasyon yönteminin fen bilimleri dersinde kullanımına ilişkin bir etkinlik örneği. *Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 1(1), 48-65.
- Özer, M. (2019). *Fen eğitiminde argümantasyon temelli öğretimin etkililiği: meta-analiz çalışması*. (Yüksek lisans tezi). [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ veri tabanından erişildi](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/veri-tabanından-erişildi) (Tez No. 549562)
- Pehlivan, T. (2020). *Sosyobilimsel konulara dayalı fen eğitiminin öğrencilerin akademik başarılarına, bilimin doğası anlayışlarına ve argümantasyon becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ veri tabanından erişildi](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/veri-tabanından-erişildi) (Tez No. 648363)
- Polat, M. (2013). Fen bilimleri eğitimi alanında tamamlanmış yüksek lisans tezleri üzerine bir araştırma: Celal Bayar Üniversitesi örneği. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 46-58.
- Sandelowski, M. & Barroso, J. (2007). *Handbook for synthesizing qualitative research*. New York: Springer Publishing Company.
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M., ve Dündar, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 430-453.
- Setyaningsih, A., & Rahayu, S. (2023). *Research trends on argumentation in science education from the year 2010 to 2020*. In AIP Conference Proceedings (Vol. 2569, No. 1). AIP Publishing.
- Sevgili, C. (2023). *2008-2022 yılları arasında fen bilgisi eğitiminde sosyobilimsel konular üzerine yayınlanmış lisansüstü tezlerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ veri tabanından erişildi](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/veri-tabanından-erişildi) (Tez No. 785477).
- Song, Z. (2023). Analysis of the similarities and differences between qualitative and quantitative research. *Journal of Sociology and Ethnology*, 5(1), 102-105. doi: 10.23977/jsoc.2023.050115
- Tekindur, A. (2022). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının dördüncü sınıf öğrencilerinin fen başarısına, araştırma ve bilimsel yazma becerilerine etkisi*. (Doktora tezi). [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ veri tabanından erişildi](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/veri-tabanından-erişildi) (Tez No. 765238).
- Tok, G. (2019). *Türkiye’de fen bilimleri öğretmenlerine yönelik yapılan çalışmaların içerik analizi*. (Yüksek lisans tezi). [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/’nden erişilmiştir](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/nden-erişilmiştir) (Tez No. 581417).
- Tümay, H. (2008). *Argümantasyon odaklı kimya eğitimi*. (Doktora Tezi). [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ veri tabanından erişildi](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/veri-tabanından-erişildi) (Tez No. 350221).

Tümay, H. ve Köseoğlu, F. (2011). Kimya öğretmen adaylarının argümantasyon odaklı öğretim konusunda anlayışlarının geliştirilmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(3), 105-119.

Uluçınar Sağır, Ş., Soylu, İ. ve Bolat, A. (2020). 7. sınıf öğrencilerinin kuvvet ve enerji ünitesindeki argümantasyon seviyelerinin belirlenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 184- 203. doi: 10.18039/ajesi.726305

Uzun, E. ve Tekerek, B. (2023). The Levels of Arguments Developed by Preservice Teachers Through Science and Mathematics Integration. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 8(21), 111-146. <http://dx.doi.org/10.35826/ijetsar.562>

Uzunbaz, D. (2019) *Türkiye’de 2006-2017 yılları arasında kimya öğretmen eğitimi alanında yayınlanmış yüksek lisans ve doktora tezlerinin içerik analizi*. (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 614925).

Uygun, C.B. (2022). Ortaokul öğrencilerinin sosyobilimsel konulardaki informal muhakeme modlarının ve argümantasyon kalitelerinin yordayıcısı olarak epistemolojik inançlar ve konu aşinalığı. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 741054).

Yeşildağ Hasaıçebi, F. ve Günel, M. (2013). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının dezavantajlı öğrencilerin fen bilgisi başarılarına etkisi. *İlköğretim Online*, 12(4), 1056-1073. <http://ilkogretim-online.org.tr>

Yeşiloğlu, S.N. ve Demirdöğen, B. (2018). Argümana dayalı sorgulayıcı araştırma ile fen öğretimi. A. Tekbıyık ve G. Çakmakçı (Eds.), *Fen bilimleri öğretimi ve STEM etkinlikleri* (85-122. ss.) içinde. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, T. (2021). *Türkiye’de fen bilimleri eğitiminde TGA yöntemi kullanılarak yapılan lisansüstü tezlerin içerik analizi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 699619).

Ekler

Ek-1

Tez Tarama Formu

Tez Numarası:					
Yayın Yılı:	<input type="checkbox"/> 2019	<input type="checkbox"/> 2020	<input type="checkbox"/> 2021	<input type="checkbox"/> 2022	<input type="checkbox"/> 2023
Yayın Türü:	<input type="checkbox"/> Yüksek lisans		<input type="checkbox"/> Doktora		
Araştırma Alanı:	<input type="checkbox"/> Fen bilimleri eğitimi				
	<input type="checkbox"/> Kimya eğitimi				
	<input type="checkbox"/> Fizik eğitimi				
	<input type="checkbox"/> Biyoloji eğitimi				
	<input type="checkbox"/> Çevre eğitimi				
Araştırma Konuları:	<input type="checkbox"/> Tutum				
	<input type="checkbox"/> Başarı				
	<input type="checkbox"/> Beceri				
	<input type="checkbox"/> Öğrenme				
	<input type="checkbox"/> Argümantasyon algısı /etkisi /kalitesi /düzeyi /oluşturma becerisi				
	<input type="checkbox"/> Eleştirel düşünme				
<input type="checkbox"/> Kavramsal değişim/anlama					

	<input type="checkbox"/> Doküman inceleme <input type="checkbox"/> Görüş tespiti <input type="checkbox"/> Diğer.....					
Örneklem Düzeyi:	<input type="checkbox"/> İlkokul	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	
	<input type="checkbox"/> Ortaokul	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	
	<input type="checkbox"/> Lise	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 12	
	<input type="checkbox"/> Lisans	<input type="checkbox"/> Fen bilgisi öğretmenliği				
		<input type="checkbox"/> Kimya öğretmenliği				
		<input type="checkbox"/> Biyoloji öğretmenliği				
		<input type="checkbox"/> Fizik öğretmenliği				
		<input type="checkbox"/> Diğer.....				
	<input type="checkbox"/> Öğretmenler	<input type="checkbox"/> Fen bilimleri öğretmeni				
		<input type="checkbox"/> Kimya öğretmeni				
<input type="checkbox"/> Biyoloji öğretmeni						
<input type="checkbox"/> Fizik öğretmeni						
<input type="checkbox"/> Diğer						
<input type="checkbox"/> Dokümanlar						
<input type="checkbox"/> Diğer.....						
Örneklem Büyüklüğü:	<input type="checkbox"/> 1-10					
	<input type="checkbox"/> 11-30					
	<input type="checkbox"/> 31-100					
	<input type="checkbox"/> 100 <					
Araştırma Yöntemi:	<input type="checkbox"/> Nicel	<input type="checkbox"/> Nitel	<input type="checkbox"/> Karma			
Veri Toplama Araçları:	<input type="checkbox"/> Ölçek					
	<input type="checkbox"/> Başarı testi					
	<input type="checkbox"/> Test					
	<input type="checkbox"/> Anket					
	<input type="checkbox"/> Gözlem notları					
	<input type="checkbox"/> Görüşme					
	<input type="checkbox"/> Günlük					
	<input type="checkbox"/> Alan notları					
	<input type="checkbox"/> Formlar					
	<input type="checkbox"/> Dereceli puanlama anahtarı					
	<input type="checkbox"/> Açık uçlu sorular					
	<input type="checkbox"/> Yazılı Argümanlar/Etkinlik Kağıtları/Raporlar					
	<input type="checkbox"/> Video / ses kaydı					
	<input type="checkbox"/> Doküman					
<input type="checkbox"/> Diğer.....						
Veri Analiz Yöntemi:	<input type="checkbox"/> Nicel	<input type="checkbox"/> Betimsel istatistik				
		<input type="checkbox"/> Parametrik testler				
		<input type="checkbox"/> Non-parametrik testler				
		<input type="checkbox"/> Regresyon				
		<input type="checkbox"/> Korelasyon				
<input type="checkbox"/> Faktör analizi						

	<input type="checkbox"/> Nitel	<input type="checkbox"/> Betimsel analiz
		<input type="checkbox"/> İçerik analizi
	<input type="checkbox"/> Argümantasyon analizleri	
	<input type="checkbox"/> Rubrik	
	<input type="checkbox"/> Diğer.....	
Bulgular:	<input type="checkbox"/> Akademik başarıya etki	
	<input type="checkbox"/> Tutuma etki	
	<input type="checkbox"/> Eleştirel düşünme becerisine etki	
	<input type="checkbox"/> Argümantasyon algısı / etkisi / kalitesi / düzeyi / oluşturma becerisi etki	
	<input type="checkbox"/> Öğrenmeye / sorgulayıcı öğrenme becerisine etki	
	<input type="checkbox"/> Kavramsal anlamaya / değişime etki	
	<input type="checkbox"/> Diğer.....	
Ekte Sunulan Etkinlikler:	<input type="checkbox"/> Etkinlik örneği olan	<input type="checkbox"/> Etkinlik örneği olmayan

Ek-2

Araştırma Kapsamında İncelenen Tezlerin Listesi

- 1) Cirit Gül, A. (2023). *Argümantatif sınıf dışı eğitim etkinlikleri ile öğrencilerin başarılarının, argümantasyon becerilerinin ve çevre tutumlarının değerlendirilmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 776125).
- 2) Kurtuluş, M.A. (2023). *Argümantasyon ve otantik öğrenme tabanlı STEM uygulamalarının 21. Yüzyıl becerilerine ve akademik başarıya etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 792630).
- 3) Bahar, A.N. (2023). *Fen eğitiminde STEM entegreli argümantasyon temelli uygulamaların ortaokul 6. Sınıf öğrencilerinin madde ve ısı konusundaki başarılarına, girişimciliklerine ve motivasyonlarına etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 791567).
- 4) Çubukçu, E. (2023). *Kimyasal reaksiyonlarda hız konusunda argümantasyona dayalı laboratuvar uygulamasının öğretmen adaylarının akademik başarıları ve bilimsel argümantasyon becerilerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 785393).
- 5) Güner, Ö. (2023). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının öğrencilerin 21. Yüzyıl yeterliliklerine, yansıtıcı düşünme becerilerine ve argümantasyon algularına etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 782119).
- 6) Karabulut, Ö. (2023). *Asitler-bazlar konusunda argümantasyona dayalı laboratuvar uygulamasının öğretmen adaylarının akademik başarıları ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No.785397)
- 7) Kaya, İ. (2023). *Artırılmış gerçeklik uygulamalarıyla desteklenmiş argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 778220).
- 8) Öztürk, İ. (2023). *E-argümantasyon yazılımını kullanan fen bilgisi öğretmenlerinin karşılaştıkları bariyerlerin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 802422).

- 9) Arslan Buyruk, A. (2022). *Argümantasyona ve modelleme ile argümantasyona dayalı öğretimin kavramsal değişim ve argüman kalitesi açısından karşılaştırılması*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 735897).
- 10) Ekinci, S. (2022). *Modern fizik öğretiminde argümantasyona dayalı sorgulama: bir durum çalışması*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 727528).
- 11) Karacalı, K. (2022). *Fen laboratuvarında kullanılan argümantasyon odaklı öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına, sorgulayıcı öğrenme becerilerine ve yaratıcılıklarına etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 713297).
- 12) Karcılı, I. (2022). *Argümantasyon temelli sosyobilimsel konu öğretiminin 7. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, argümantasyon düzeylerine, karar verme becerilerine ve karar verme stillerine etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 760027).
- 13) Tekindur, A. (2022). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının dördüncü sınıf öğrencilerinin fen başarısına, araştırma ve bilimsel yazma becerilerine etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 765238).
- 14) Koçoğlu, A. (2022). *Argümantasyon tabanlı öğretimin farklı değişkenler üzerindeki etkisi: bir karma araştırma sentezi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 747616).
- 15) Aktaş, H.H. (2022). *Ortaöğretim 9.sınıf öğrencilerinin argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının biyoloji dersi “enzimler” konusundaki akademik başarı ve tutumlarına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 747899).
- 16) Aktaş, B. (2022). *Geri dönüşüm ve evsel atıklar konusunda argümantasyon tabanlı öğrenmenin 7. Sınıf öğrencilerinin ders başarısına ve çevreye olan tutum ve davranışlarına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 753953).
- 17) Arslan, G. (2022). *Hikayelendirme yöntemi ile desteklenen argümantasyon temelli eğitim kapsamında öğretilen sosyo bilimsel konuların 8. Sınıf öğrencilerinin, eleştirel düşünme becerilerine, fene karşı tutumlarına ve argümantasyon seviyelerinin gelişimlerine olan etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 742075).
- 18) Azaklı, Z. (2022). *Argümantasyon ve yansıtıcı düşünmeye dayalı fen öğretiminin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerine etkisinin incelenmesi: çevrim içi örneği*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 744593).
- 19) Çam, N. (2022). *Argüman temelli sorgulama yaklaşımının 8. sınıf öğrencilerinin değişkenleri belirleme ve kontrol etme becerilerine ve argümantasyon seviyelerine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 762822).
- 20) Çetintürk Özdemir, S.S. (2022). *Fen bilimleri dersi kazanımlarının ortaokul öğrencilerine bilim tarihi destekli argümantasyon süreçleriyle öğretimi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 772821).
- 21) Ekici, F. (2022). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının STEM farkındalıkları, STEM görüşleri ve STEM odaklı argümantasyon becerilerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 741871).
- 22) Hacıoğlu, C.H. (2022). *Sosyobilimsel konularda argümantasyona dayalı öğretimin etkileri: GDO örneği*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 736858).
- 23) Kantar, S. (2022). *Model tabanlı argümantasyon uygulamalarının 7.sınıf “saf madde ve karışımlar” ünitesinde akademik başarı, sorgulama ve tartışma becerileri üzerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 753855).

- 24) Karadağ, A. (2022). *Fen bilimleri öğretmenlerinin argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yöntemi ile ilgili görüşlerinin ve hazırladıkları etkinliklerin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 774487).
- 25) Koç Dudak, Ö. (2022). *Fen eğitimi alanında argümantasyon tabanlı bilim öğrenme (atbö) yaklaşımı ile ilgili araştırmalar üzerine bir içerik analizi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 763375).
- 26) Kutru, Ç. (2022). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme (ATBÖ) destekli STEM eğitiminin 7.sınıf öğrencilerinin 21.yy becerilerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 709759).
- 27) Oktay, S. (2022). *Argümantasyona dayalı etkinliklerin 9. sınıf öğrencilerinin küresel ısınma ve iklim değişikliğine yönelik görüşlerine ve argüman kurma becerilerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 750698).
- 28) Önder, C. (2022). *Argümantasyon tekniklerinden deney tasarlama ve TGA ile işlenen fen derslerinin öğrencilerin argümantasyon becerilerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 747878).
- 29) Sağlam, O. (2022). *Argümantasyon destekli probleme dayalı öğrenme yönteminin 8.sınıf "basit makineler" konusunun öğretimine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 715529).
- 30) Sarioğlu, G. (2022). *Astronomi dersine yönelik bilimsel akıl yürütme stillerine uygun stem ve argümantasyon etkinlikleri geliştirme ve etkinliklerin fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik başarılarına, akıl yürütme ve argümantasyon becerilerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 732611).
- 31) Sözen, M. (2022). *Entegre STEM eğitiminin 7. Sınıf öğrencilerinin argümantasyon becerilerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 760031).
- 32) Uygun, C.B. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin sosyobilimsel konulardaki informal muhakeme modlarının ve argümantasyon kalitelerinin yordayıcısı olarak epistemolojik inançlar ve konu aşinalığı*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 741054).
- 33) Uzun, R.E. (2022). *Covid-19 pandemisiyle ilgili medyada yer alan haberleri kullanarak fen bilgisi öğretmen adaylarının argümantasyon becerilerinin arttırılması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 745771).
- 34) Türkmen, G.S. (2022). *Lise öğrencileri ve velilerinin argümantasyon olarak bilimin doğası algıları: Konya örneği*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 776915).
- 35) Gümüüş, M.M. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin bilimsel argümantasyon becerileri ile fen bilimleri dersinde argümantasyon kullanımına yönelik görüşlerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 744252).
- 36) Çakan Aktaş, B.N. (2021). *Argümantasyon tabanlı mesleki gelişim programının fen bilimleri öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmedeki rolü*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 685253).
- 37) Demir, F.B. (2021). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının 6. sınıf öğrencilerinin ekolojik okuryazarlıkları üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 666654).
- 38) Demirel, R. (2021). *Işık konusunun argümantasyon destekli tasarım temelli fen ve mühendislik uygulamaları ile öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin 21. Yüzyıl yaşam becerileri ve öğrenme ürünlerine etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 696568).
- 39) Şen, M. (2021). *Şen, M. (2021). Argüman tabanlı bilim öğrenmenin 6. sınıf öğrencilerinin bilimsel okuryazarlığı üzerine etkisinin incelenmesi ve öğrencilerin argümantasyon şemalarının ve argümantasyon*

- sürecine katılımının ortaya konması. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 663104).
- 40) Yolagiden, C. (2021). *Çevrim içi sosyobilimsel argümantasyonun sosyobilimsel farkındalığa, girişimciliğe ve bilgileri günlük hayatla ilişkilendirme düzeyine etkisi.* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 694345).
- 41) Atlı, Z. (2021). *Fen bilimleri dersinde hikâyelerle desteklenmiş argümantasyon yaklaşımının öğrenme ürünlerine etkisi.* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 696296).
- 42) Aydın, S. (2021). *Argümantasyon temelli uygulamaların 8. Sınıf öğrencilerinin sosyobilimsel konulara yönelik görüşlerine ve düşünme becerilerine etkisi.* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 691878).
- 43) Çolak, İ.Ö. (2021). *Elektrik alan ve potansiyel konularının argümantasyon temelli öğretimin bilgiyi içselleştirme üzerine etkisi.* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 696747).
- 44) Yağır, N. (2021). *6. sınıfses ve özellikleri ünitesine yönelik argümantasyon destekli işbirlikli okuma yazma uygulama etkinliklerinin tasarlanması.* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 689547).
- 45) Yetkil, K. (2021). *Argümantasyon modelinin “basınç” ünitesinde akıl yürütme ve akademik başarıya etkisi.* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 689056).
- 46) Develioğlu, A.K. (2021). *Maddenin ısı ile etkileşimi konusunda argümantasyon uygulamaları ile desteklenmiş buluş yolu öğrenme stratejisine yönelik sınıf içi etkinliklerin 8.sınıf öğrencilerinin akademik başarıları üzerine etkisi.* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 692073).
- 47) Tamer, C. (2021). *Argümantasyon yöntemi ve doğrudan-yansıtıcı yaklaşımın bilimin doğası anlayışına etkisi: Bir meta-analiz çalışması.* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 671131).
- 48) Öz, M. (2020). *Fen eğitiminde argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımı ve çoklu modsal betimleme kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi.* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 620325).
- 49) Bağ, H. (2020). *Eğitsel bir dijital oyun yardımıyla kavramsal anlama düzeyinin, bilimsel düşünme alışkanlıklarının ve argümantasyon becerilerinin gelişiminin incelenmesi.* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 626596).
- 50) Çiçek Şentürk, Ö. (2020). *Argümantasyon destekli eğitici çizgi romanların öğrencilerin çevreye yönelik ilgi, motivasyon ve akademik başarılarına etkisi ile öğrenci deneyimleri.* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 620301).
- 51) Cenk, A.G. (2020). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının sosyobilimsel konularda argümantasyon becerilerinin incelenmesi: konu bağlamının etkisi.* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 627359).
- 52) Çalışkan, T. (2020). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının öğrencilerin fen öğrenme anlayışlarına fen öğrenme yaklaşımlarına ve argümantasyon seviyelerine etkisi.* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 642420).
- 53) Çiçek Altun, S. (2020). *Biyoteknoloji konusunun öğretiminde argümantasyona dayalı etkinliklerin etkisi.* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 658780).
- 54) Güler, Z. (2020). *Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve bazı sosyobilimsel konulardaki yazılı argümantasyon becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 666843)
- 55) Güler, T. (2020). *Artırılmış gerçeklik destekli argümantasyon yönteminin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin maddenin tanecikli yapısı ve saf maddeler konusundaki akademik başarılarına etkisi.*

- (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 640899).
- 56) Gülseven, E. (2020). *Argümantasyon temelli FeTeMM eğitiminin 7. sınıf öğrencilerinin kuvvet ve enerji ünitesine yönelik akademik başarılarına, tutumlarına ve argümantasyon seviyelerine etkisi.* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 635609).
- 57) Karaman, Z. (2020). *DNA ve genetik kod ünitesinin öğretiminde argümantasyon temelli kavram karikatürlerinin akademik başarıya etkisi.* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 659544).
- 58) Kutluer, M. (2020). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının 8. sınıf öğrencilerinde madde döngüleri ve çevre sorunları konusundaki başarılarına ve argümantasyon seviyelerine etkisi.* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 620351).
- 59) Pehlivan, T. (2020). *Sosyobilimsel konulara dayalı fen eğitiminin öğrencilerin akademik başarılarına, bilimin doğası anlayışlarına ve argümantasyon becerilerine etkisinin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 648363).
- 60) Sönmez, T. (2020). *Fen bilgisi dersinde argümantasyon destekli senaryolar ile öğrencilerin performanslarının değerlendirilmesi.* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 644906).
- 61) Sönmez, G. (2020). *Argümantasyon temelli sınıf içi etkinliklerin 6. sınıf öğrencilerinin sesin madde ile etkileşmesi konusunda akademik başarılarına ve zihinsel modellerine etkisinin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 626553).
- 62) Tatlısu, S. (2020). *Fen bilimleri dersinde argümantasyon yönteminin kullanılmasının 7.sınıf öğrencilerinin fen öğrenme becerisi ve bilimsel süreç becerileri üzerine etkisinin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 620312).
- 63) Yılmazçelik, E. (2020). *Argümantasyon yönteminin 'genetik kopyalama' ünitesinde fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik başarı ve tutumlarına etkisi.* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 610690).
- 64) Uğur, B. (2020). *Bilimsel senaryoların fen bilgisi öğretmen adaylarının argümantasyon yöntemi hakkındaki öz-yeterlik inançlarına etkisi.* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 653459).
- 65) Canöz, G.M. (2020). *Argüman tabanlı sanal laboratuvar uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin akademik başarı argümantasyon seviyeleri ve girişimcilik becerileri üzerine etkisinin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 643155).
- 66) Süküt, E. (2020). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı drama ile yapılandırılmış argümantasyona dayalı besinlerimiz ünitesindeki argümanları ve derse ilişkin görüşleri.* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 630105).
- 67) Bayram, K. (2019). *Argümantasyon tabanlı öğretim uygulamaları ile fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulardaki pedagojik alan bilgilerinin değişiminin incelenmesi.* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 598054).
- 68) Cömert, H. (2019). *Argümantasyona dayalı öğretimin 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, kavramsal anlama ve bilimsel süreç becerilerine etkisinin öğrenme stilleri açısından incelenmesi: asitler ve bazlar konusu.* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 549179).

- 69) Et, S.Z. (2019). *Sosyobilimsel meselelerle öğrenme ve argümantasyon temelli bilim öğrenme yaklaşımlarının fen bilimleri öğretmen adaylarının bilimin doğasını anlamalarına etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 550770).
- 70) Kaçar, S. (2019). *Fen bilimleri öğretiminde argümantasyona dayalı sorgulama yöntemi kullanımının öğrencilerin epistemolojik inançlarına, üst biliş becerilerine ve kavramsal anlama düzeylerine etkilerinin araştırılması*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 553609).
- 71) Kara, S. (2019). *Model destekli argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının ilköğretim fen dersinde uygulanması*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 600565).
- 72) Kızıkan, O. (2019). *Epistemolojik olarak zenginleştirilmiş argümantasyon yönteminin ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin maddenin yapısı ve özellikleri ünitesindeki başarılarına ve epistemolojik inançlara etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 582421).
- 73) Koçak, G. (2019). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme (ATBÖ) yaklaşımının öğrencilerin fen başarıları öz-düzenleme derse katılımı ve argüman oluşturma becerileri üzerine etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 547867).
- 74) Öksüzer, B. (2019). *“Kimya her yerde” ünitesinin argümantasyon yöntemiyle öğretiminin akademik başarı ve bazı değişkenler üzerine etkisinin incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 585964).
- 75) Özcan, E. (2019). *Sosyo-bilimsel argümantasyon yönteminin öğrencilerin bilgileri günlük hayatla ilişkilendirme düzeylerine, girişimciliklerine ve sürdürülebilir fen bilimlerine yönelik tutumlarına etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 545154).
- 76) Polat, H. (2019). *Argümantasyon yöntemine dayalı laboratuvar etkinliklerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi, mantıksal düşünme becerileri ve akademik başarılarına etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 547514).
- 77) Yüksel, Y. (2019). *Argümantasyon tabanlı biyoloji öğretiminin başarı, tutum ve eleştirel düşünme becerisi üzerine etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 552512).
- 78) Şardağ, M. (2019). *Argümantasyon tabanlı bilim eğitiminde biçimlendirici değerlendirme: bir konuşma çözümlemesi araştırması*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 563806).
- 79) Gülbaş, E. (2019). *Modelleme tabanlı argümantasyonun öğrencilerin bilimin doğasını kavramalarına etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 544555).
- 80) Nazlı, C. (2019). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme (ATBÖ) rapor formatına göre raporlaştırmanın bilimsel süreç becerilerine, sorgulama becerilerine ve yazılı argüman kalitesine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 608252).
- 81) Kibar, H. (2019). *“Kalıtım ve Biyoçeşitlilik” konusunun 10. sınıf öğrencilerine öğretilmesinde argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 601503).
- 82) Nasıroğlu, A. (2019). *Popüler çevre konularının öğrenilmesinde argümantasyon tabanlı bilim öğrenmenin etkisi: Ekolojik ayak izi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 591125).
- 83) Özdem Köse, Ö. (2019). *Teknoloji destekli argümantasyon uygulamalarının 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, kavramsal anlamalarına ve tutumlarına etkisi: kuvvet ve enerji*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 584262).

- 84) Özcan, E. (2019). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının öğrencilerin kavramsal anlamalarına, yaratıcı düşüncelerine ve epistemolojik inançlarına etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 583186).
- 85) Dalgülge, F. (2019). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının lise birinci sınıf öğrencilerinin bakteri ve virüs konusundaki öğrenmelerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 582412).
- 86) Akdöner, S. (2019). *Argümantasyon destekli işbirlikli öğrenme yönteminin genetiği değiştirilmiş organizma (GDO) konusunda uygulanmasının onuncu sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 538103).
- 87) Akman, S. (2019). *Argümantasyon yönteminin öğrencilerin maddenin tanecikli yapısı konusunda kavramsal değişimlerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 546666).
- 88) Aksu, S. (2019). *Drama ve argümantasyon yöntemlerinin ısı ve sıcaklık konusunun öğretiminde üniversite öğrencilerinin kavramsal anlamalarına etkisi ve öğrencilerin yöntemlere yönelik tutumları*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 613995).
- 89) Ateş, E. (2019). *Argümantasyon tabanlı öğretim yönteminin ilkökul öğrencilerinin akademik başarıları, fene yönelik tutumlarına ve tartışma becerilerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 584593).
- 90) Aydın Yalçın, G. (2019). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının 9. Sınıf fizik dersinde öğrencilerin akademik başarılarına ve motivasyonlarına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 547361).
- 91) Bilgin, S. (2019). *Fen ve teknoloji dersinde argümantasyon yöntemine ilişkin öz-yeterlik ve tutum ölçeklerinin geliştirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 565873).
- 92) Birdal, H.A. (2019). *Sosyobilimsel konularda argümantasyona dayalı öğrenme uygulamalarının fen bilimleri öğretmen adaylarının öğrenciyi anlama bilgilerinin gelişimine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 569815).
- 93) Çakır, M.Ö. (2019). *Argümantasyona dayalı fen uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik başarılarına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 566642).
- 94) Demir, Z. (2019). *Çevre eğitiminde argümantasyon uygulamaları ile zenginleştirilmiş 5E öğrenme metodunun 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, eleştirel düşünme ve tartışma becerilerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 592194).
- 95) Doğan, S. (2019). *Argümantasyon tabanlı etkinliklerin fen bilgisi öğretmen adaylarının yoğunluk, erime, donma ve kaynama noktası konularındaki başarılarına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 589128).
- 96) Doygun, Y. (2019). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının argümantasyon tekniği ile rastlantısal bilim anlayışlarının geliştirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 530972).
- 97) Ergunt, E. (2019). *Farklı bilgi kaynaklarından edinilen bilgilerin sosyobilimsel konularda oluşturulan argümantasyonların kalitesi ve fen başarısı üzerindeki etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 583866).
- 98) Açar Erilmez, B. (2019). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının genel biyoloji laboratuvarı dersinde kullanılması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 601510).

- 99) Eroğlu, E. (2019). *Argümantasyon tabanlı öğrenme yönteminin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutum, davranış ve başarıya etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 590915).
- 100) Eryılmaz, M. (2019). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının 6. sınıf öğrencilerinin “madde ve ısı” ünitesi başarılarına ve karar verme becerilerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 616989).
- 101) Gür, E. (2019). *Argümantasyon modelinin maddenin değişimi ünitesinin öğretiminde öğrencilerin başarı, tartışmacı tutum ve problem çözme algısına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 597242).
- 102) İlk, A. (2019). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme (ATBÖ) yaklaşımının fen bilimleri dersinde öğrencilerin akademik başarısına ve tutumuna etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 552022).
- 103) İşlek, M. (2019). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 617492).
- 104) Kale Öksüz, B. (2019). *Bilimsel argümantasyona dayalı etkinliklerin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin insan ve çevre ünitesindeki akademik başarılarına ve iklim değişimine yönelik farkındalıklarına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 570025).
- 105) Karabiber, H.L. (2019). *Argümantasyona dayalı kavram karikatürü etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin nükleer enerjinin riskleri ve faydaları hakkındaki düşüncelerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 548854).
- 106) Karakuş, E. (2019). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının uygulandığı fen sınıflarında kavram haritaları ve argüman haritalarının etkililiğinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 617319).
- 107) Karaman, C. (2019). *Sosyobilimsel konulara dayalı argümantasyon yönteminin ortaokul öğrencilerinin bilimsel okuryazarlık seviyelerine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 571662).
- 108) Kırççek, H. (2019). *Biyoloji laboratuvarı dersinde kullanılan argümantasyon tabanlı bilim öğrenme (ATBÖ) yaklaşımının fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterliklerine, tutumlarına ve argüman kalitelerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 585749).
- 109) Kıvılcım, H. (2019). *Argümantasyon etkinliklerinin bilimin doğası algısı üzerine etkisine yönelik bir eylem araştırması: 5. sınıf elektrik devre elemanları*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 583330).
- 110) Kurt, K. (2019). *Dördüncü sınıf “mikroskopik canlılar ve çevremiz” ünitesinin öğretiminde argümantasyon (uslamlama) yönteminin akademik başarıya etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 581485).
- 111) Öç, U. (2019). *Argümantasyona dayalı fen laboratuvarı uygulamalarının bilimsel süreç becerileri, laboratuvara yönelik tutum ve yaratıcılığa etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 546606).
- 112) Özelma, E.İ. (2019). *“Maddenin tanecikli yapısı” konusunun öğretiminde argümantasyon tabanlı öğretim yönteminin fen başarısına ve tartışma istekliliğine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 552816).
- 113) Özer, M. (2019). *Fen eğitiminde argümantasyon temelli öğretimin etkililiği: meta-analiz çalışması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> veri tabanından erişildi (Tez No. 549562).
- 114) Öztürk, İ. (2019). *Argümantasyon tabanlı biyoloji laboratuvar dersinin fen bilimleri öğretmen adaylarının argümantasyon oluşturma becerilerine, akademik başarılarına ve biyoloji laboratuvar*

- dersine yönelik tutumlarına etkisi.* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/veri-tabanından-erişildi> (Tez No. 548262).
- 115) Sabancı Yalçın, Ö. (2019). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının sınıf öğretmeni adaylarının fen kavramlarını anlamalarına ve argümantasyon becerilerine etkisi.* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/veri-tabanından-erişildi> (Tez No. 600919).
- 116) Sevindik Kuyucu, N. (2019). *Argümantasyona dayalı fen öğretiminin derse yönelik tutum ve problem çözme becerileri algısına etkisi.* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/veri-tabanından-erişildi> (Tez No.596084).
- 117) Seyis Uğurlu, K. (2019). *Argümantasyon temelli kimya deney tasarımlarının fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimin doğası konusundaki anlayışlarına etkisi.* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/veri-tabanından-erişildi> (Tez No. 542194).
- 118) Tekel, E.N. (2019). *Çevre sorunlarından hava kirliliğinin öğretilmesinde argümantasyon tabanlı fen öğretiminin etkisi.* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/veri-tabanından-erişildi> (Tez No. 602288).
- 119) Topaloğlu, Ö. (2019). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yönteminin ortaokul öğrencilerinin öz-yeterliliklerine, öğrenmeye ve fen bilimlerine karşı tutumlarına etkisi.* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/veri-tabanından-erişildi> (Tez No. 565579).
- 120) Uçar, R. (2019). *Argümantasyonla zenginleştirilmiş STEM etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin "Güneş Sistemi ve Ötesi" ünitesindeki akademik başarılarına, astronomiye yönelik tutumlarına, eleştirel düşünme eğilimlerine ve STEM Kariyer ilgilerine etkisi.* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/veri-tabanından-erişildi> (Tez No. 568332).
- 121) Kül, T. (2019). *Argümantasyon tabanlı öğretimin 7. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ve argümantasyon becerileri üzerine etkisi.* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/veri-tabanından-erişildi> (Tez No. 586250).
- 122) Mallı, S. (2019). *Türkiye 'de fen eğitiminde argümantasyon alanında son on yılda yapılan akademik yayınların betimsel analiz yöntemiyle incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/veri-tabanından-erişildi> (Tez No. 548147).
- 123) Zhang, J. (2022). *Assessing and understanding Chinese high school students' scientific argumentation competence.* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi. (UMI No. 30470797).
- 124) Guler, Z. (2022). *Supporting science teachers' agentic practice in the pedagogy of scientific argumentation.* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi. (UMI No. 30217288).
- 125) Misar, K. M. S. C. (2022). *Students talking, writing, and arguing to learn through modeling in a high school biology classroom.* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi. (UMI No. 29213128).
- 126) Callus, J. A. (2022). *Incorporating argumentation into a general chemistry non-majors stevencourse.* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi. (UMI No. 30506059).
- 127) Williams Jr, J. M. (2022). *High school students' nature of science understandings and scientific argumentation skills in the context of socioscientific issues.* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi. (UMI No. 29166230).
- 128) Strong, A. (2022). *High school biology teachers' integration of argumentation in the context of disciplinary literacy coaching.* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi. (UMI No. 29390645).
- 129) Petritis, S. (2022). *Exploring argumentation in the undergraduate organic chemistry laboratory.* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi. (UMI No. 28963628).
- 130) Duggan, P. (2022). *Examining the influence of argument driven inquiry instructional approach on female students of color in sixth grade science: its impact on classroom experience, interest, and*

-
- self-efficacy in science, written argumentation skills, and scientific voice.* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi. (UMI No. 29398240).
- 131) Snow, M. J. (2022). *Creating synergistic scaffolding with technology: how teachers use discourse to integrate tools of tech.* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi. (UMI No. 30216994).
- 132) Xu, X. (2022). *College students' argumentative discourse styles in relation to their 3 by 2 achievement goal orientations and ability mindsets in science context.* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi. (UMI No. 29999441).
- 133) McGuire, B. C. (2022). *Inquiring minds would like to know: assessing the impact of inquiry-based teaching in a university introductory biology course.* (Yüksek lisans tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi. (UMI No. 29211142).
- 134) Eales, S. (2021). *Analyzing the opportunities provided to high school chemistry student through argument driven inquiry.* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi. (UMI No. 28547114).
- 135) Seah, Y. Y. (2021). *Argumentation in the context of science experimentation as preparation for informed design decision-making.* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi. (UMI No. 30505510).
- 136) Holton, A. B. (2021). *Seeing through the noise: a mixed methods study of the development of teachers' argumentation professional vision.* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi. (UMI No. 28492782).
- 137) Collier, T. (2021). *Student perceptions about metacognitive learning strategies in introductory biology courses.* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi. (UMI No. 28776949).
- 138) Fournier, J. T. (2021). *Development of a lesson sequence on the nature of light using argumentation and modeling in the classroom.* (Yüksek lisans tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi. (UMI No. 28649290).
- 139) Fox, M. (2020). *A phenomenological study of science teachers experiences with an argumentation scaffold in the northeast united states.* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi. (UMI No. 28023543).
- 140) Weiss, K. A. (2020). *Characterization of immersive argument-based inquiry learning environments in k-12 science education and the development of a teacher profile tool for professional development.* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi. (UMI No. 27833912).
- 141) Marino, J. C. (2020). *Elementary students' coordination of claims and evidence in science and history.* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi. (UMI No. 28006527).
- 142) Kidd, A. (2020). *Conduction of biological research and the partial implementation of learned scientific practices into a middle school science classroom.* (Yüksek lisans tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi. (UMI No. 27962269).
- 143) Jayasinghe, I. N. (2020). *Does our relationship with nature influence our argumentation skills about biodiversity conservation?.* (Yüksek lisans tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi. (UMI No. 27831121).
- 144) Doran, E. (2020). *Investigating maine secondary science teachers conceptualization of scientific argumentation.* (Yüksek lisans tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi. (UMI No. 28218332).
- 145) Gumpert, M. A. (2019). *An examination of oral argumentation using socioscientific issues among secondary students with disabilities.* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi. (UMI No. 27670129).

-
- 146) Lyu, X. (2019). *Assessing in-service secondary science teachers' views of nature of science and competence in understanding scientific argumentation about socio-scientific issues*. (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi. (UMI No. 13861022).
 - 147) LeFevre, A. (2019). *Explicitly teaching scientific argumentation: using action research to study high school science readiness and detracking*. (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi. (UMI No. 13860150).
 - 148) Chowning, J. T. (2019). *Science teachers in research labs: expanding conceptions of scientific practices*. (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi. (UMI No. 13899115).
 - 149) Kernion, J. R. (2019). *Scientific argumentation in an online ap physics 1 course*. (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi. (UMI No. 22623495).
 - 150) Barker, H. L. (2019). *The influence of argumentative discourse on pre-service teachers' alternative conceptions of photosynthesis and cellular respiration*. (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi. (UMI No. 13858445).
 - 151) El-Moslimany, H. (2019). *Trajectories of change in written arguments: how students' scientific written arguments change throughout a school year*. (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi. (UMI No. 27540955).
 - 152) Hedenstrom, M. N. (2019). *Using the practices of science in elementary schoolyard inquiry investigations*. (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi. (UMI No. 13900121).
 - 153) Tran, A. T. H. (2019). *What's in an argument? using a simplified toulmin framework to quantify student arguments*. (Yüksek lisans tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi. (UMI No. 13898814).

Ortaokul Matematik Öğretmen Adaylarının Performans Görevinin Uygulanmasına Yönelik Görüşleri

Serkan ASLAN¹

Süleyman Demirel Üniversitesi

Özet

Araştırmanın amacı, ortaokul matematik öğretmen adaylarının performans görevlerinin matematik dersinde nasıl uygulanabileceğine yönelik görüşlerini derinlemesine incelemektir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenolojik desen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiş 15 matematik öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adayları performans görevini göreve başladıklarında uygulayacaklarını ifade etmişlerdir. Ancak araştırma sonucunda öğretmen adayları performans görevini nasıl uygulayacakları konusunda yeterli bilgi sahibi olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adayları performans görevlerini tercih etmelerinin nedenleri olarak, günlük hayatla ilişkilendirme, adaletli bir değerlendirme yapma gibi ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları derslerinde performans görevlerini kullanırken öğrencinin gelişim özellikleri, bilgi düzeylerine, kazanımlara, günlük hayatla ilişkilendirilebilir olmasına dikkat edeceklerini söylemişlerdir. Öğretmen adayları performans görevlerini daha çok geometri, cebir ve kesirler konularında kullanacaklarını belirtmişlerdir. Bunun temel nedeni ise bu konulara ait kazanımlara dönük performans görevinin daha uygun olacağı düşüncesidir. Öğretmen adayları performans görevlerini uygulamaları durumunda öğrenciden, öğretmende, veliden ve öğretim materyallerinden kaynaklı kimi sorunlarla karşılaşacaklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları öğrencilerin performans görevlerini tama kavrayamadıkları, öğretmenlerin gerekli yönergeleri vermemeleri, velilerin performans görevlerini yapmaları ve kullanılan öğretim materyallerinin karmaşık olması gibi sorunlarla karşılaşabileceklerini ifade etmişlerdir. Aynı şekilde öğretmen adayları karşılaşabilecekleri bu sorunlara yönelik çeşitli öneriler geliştirmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Ölçme ve değerlendirme, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme, performans görevi.

Giriş

Eğitim, amaçlı süreci kapsamaktadır. Nitekim eğitim sürecinde öğrencilere birçok bilgi, beceri, değer ve tutum kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu bilgi, beceri, değer ve tutumların ne kadarının kazanılıp kazanılmadığını belirlemede önemli bir husustur. Eğitimde bireylerin istenilen davranışların ne kadarının hangi düzeyde kazandırıldığını belirlemek için ölçme ve değerlendirme yapılmaktadır.

Ölçme "herhangi bir niteliği gözlemlemek ve gözlem sonucunu sayı veya sıfatlarla ifade etmek" şeklinde tanımlanmıştır (Turgut ve Baykul, 2019: 3). Değerlendirme ise "ölçme sonuçlarını bir ölçüte veya ölçütlere vurarak ölçülen nitelik hakkında bir değer yargısına varma süreci" şeklinde tanımlanmaktadır (Turgut ve Baykul, 2019: 3). Eğitimde ölçme ve değerlendirmenin önemli bir yeri vardır. Ölçme ve değerlendirme, öğretim programının, öğretmenin uyguladığı yöntem ve tekniklerin etkili olup olmadığı noktasında bir dönüt niteliği taşımaktadır (Güler, 2019). Aynı zamanda öğrencilerin bilgi ve becerileri ne düzeyde kazandıklarına yönelik öğrencilere, velilere, idarecilere ve öğretmenlere de dönüt vermektedir. Ölçme ve değerlendirmede farklı anlayışlar mevcuttur. Eğitimde genellikle öğrencilerin bilgi düzeylerini ölçmek için kağıt ve kalem kullanıldığı geleneksel anlayış hâkimdir. Ancak son yıllarda bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı gelişmeler ve değişimler farklı anlayışlarında ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Günümüzde öğrenme-öğretme sürecinde bireysel farklılıkları dikkate alan, öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerinde sorumluluk almalarını sağlayan, günlük hayatla bağ kurara öğrenmenin gerçekleştirilmesini savunan anlayış ortaya çıkmıştır. Bu durum ölçme ve değerlendirme anlayışında da değişikliğe neden

¹ Sorumlu Yazar. Doç. Dr. Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Isparta, serkanaslan@sdu.edu.tr,

olmuştur. Bu anlayış çerçevesinde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme anlayışı gelişmiştir. Geleneksel ölçme ve değerlendirmenin yetersiz olduğu uygulama ve üstü düzeydeki kazanımları ölçme de bu ölçme ve değerlendirme araçları kullanılmaktadır. Aynı zamanda üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesinde de bu ölçme ve değerlendirme araçlarından yararlanılmaktadır. Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları ile öğrencilerin bilişsel alandaki gelişmeleri ile birlikte duyuşsal ve psikomotor alanlardaki gelişmeleri de ölçülmektedir (Aksu Dünya, 2021). Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirmede öğrenci aktif olarak değerlendirme sürecinin içerisinde yer almaktadır (Johnson, Penny ve Gordon, 2009). Güncellen öğretim programları incelendiğinde ölçme ve değerlendirme anlayışında bu ölçme değerlendirme araçlarının kullanılması gerektiği önerilmektedir. Nitekim Matematik Öğretim Programı'nda da (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018) bu ölçme ve değerlendirme araçları önerilmektedir. Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarından birisi de performans görevidir.

Performans görevleri, öğrencilerin kazanımlar doğrultusunda bilgi ve becerilerini ortaya koyacakları, günlük yaşamla bağ kuran otantik görevler olarak ifade edilmektedir (Şahin, 2019). Bu bakımdan, performans görevinin günlük hayatla bağ kurarak gerçekleştirilmesi matematik gibi soyut konuların içerdiği bir ders için önem arz ettiği söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde matematik öğretmen adaylarının performans görevlerinin uygulanmasına yönelik görüşlerini inceleyen araştırmaya rastlanılmayışı bir boşluk olarak değerlendirilmiş ve böyle bir çalışmanın bu boşluğu gidereceği düşünülmüştür. Ayrıca araştırmacının öğretmenlik uygulaması 1 ve 2 derslerinde matematik öğretmen adaylarına performans görevi hazırlatarak ölçme ve değerlendirme yapmaları sağlanmış. Ancak bu süreçte öğretmen adaylarının performans görevi hazırlamada ve uygulamada kimi zorluklarla karşılaştıkları ve uygulama öğretmenlerinin de bu konuda sorun olduğunu ifade etmesi nedeniyle bu araştırma yürütülmüştür. Araştırmanın çıkış noktası burası olmuştur. Araştırma sonuçlarının matematik öğretmen yetiştirme programlarına, bu programlarda görev yapan öğretim üyelerine, öğretmen adaylarına ve eğitimde ölçme ve değerlendirme dersini veren eğitim bilimlerindeki öğretim elemanlarına bir dönüt niteliği taşıyacağı umulmaktadır. Araştırmanın amacı, ortaokul matematik öğretmen adaylarının performans görevlerinin matematik dersinde nasıl uygulanabileceğine yönelik görüşlerini derinlemesine incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

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

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenolojik desene dayalı olarak yürütülmüştür. Fenomenolojik desende, araştırmacı(lar) tarafından birkaç kişinin bir fenomen veya kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerinden oluşan ortak anlamlandırmaları ortaya koymak için tercih edilir (Creswell & Poth, 2018). Bu desende araştırmaya katılan katılımcıların araştırmanın fenomenine yönelik deneyimlerinin neler olduğu ve bu deneyimleri nasıl anlamlandırdıkları ortaya koyulmaktadır (Giorgi, 2006). Bu araştırmada da, katılımcıların deneyimlerinden yola çıkarak, öğretmen adaylarının göreve başladıklarında performans görevlerinin nasıl uygulayacakları ile ilgili görüşleri incelendiğinden fenomenolojik desen tercih edilmiştir. Araştırmanın katılımcıları eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi kapsamında performans

görevleri hazırladıkları ve öğretmenlik uygulaması 1 ve 2 dersleri kapsamında bu ölçme ve değerlendirme aracının uygulanması noktasında deneyime sahip olduklarından dolayı bu desen tercih edilmiştir.

Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcılarını 15 matematik öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları belirlenirken ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Gürbüz & Şahin, 2018). Ölçüt örneklemede çalışılacak bir durum için belirlenen ölçütü/ölçütleri karşılayan örneklemin seçilmesi söz konusudur (Baran Bulut, 2022). Araştırma kapsamında, eğitimde ölçme ve değerlendirme dersini almış olmak ve öğretim programı kapsamında performans görevi hazırlamış ve uygulamış olmak gibi ölçütler belirlenmiştir. Bu ölçütün belirlenmesinin temel nedeni ise araştırmanın amacına dayalı olarak sağlıklı sonuçlar elde etme düşüncesidir. Araştırmacıların 8'i kadın, 7'si erkektir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede, görüşmeci görüşme konusu ile ilgili önceden birtakım sorular ve bu sorulara dayalı sonda sorular hazırlanmaktadır. Görüşmeci, görüşme esnasında da görüşme formunun dışında araştırılan konu ile ilgili sorular da sorabilmektedir (Gürbüz & Şahin, 2018). Bu araştırmada da görüşme esnasında öğretmen adaylarının görüşlerini derinlemesine incelemek için sorular sorulmuştur. Görüşme formu hazırlanırken matematik eğitimi ana bilim dalında görev yapan bir öğretim üyesinden ve ölçme ve değerlendirme alanında doktora yapmış bir uzmandan görüş alınmıştır. Alan uzmanlarından alınan görüşler neticesinde görüşme formunun pilot uygulaması yapılmış ve forma son şekli verilmiştir. Görüşme formunda beş soru ve soruların altında sonda soruları bulunmaktadır. Görüşmeler ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır. Araştırmanın katılımcıları araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlayan tümevarımcı bir analizdir (Sığırı, 2018). Bu araştırmada da, öğretmen adaylarının görüşme sorularına verdikleri cevapların altında yatan kavramlar belirlenip bunlar arasındaki ilişki tümevarımsal olarak sunulduğundan içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi çerçevesinde öncelikle kodlamalar yapılmış daha sonra bu kodlar bir araya getirilerek tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Verilerin analizinde nitel veri analiz programı kullanılmış ve bulgular şekillerle sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin geçerliğini ve güvenirliliğini sağlamak için katılımcı teyidi, ayrıntılı betimleme, amaçlı örnekleme yöntemi, doğrudan alıntılara yer verme, uzman görüşü alma, kodlayıcılar aracı güvenirliliği saptama gibi stratejiler kullanılmıştır (Cohen, Manion & Morrison, 2018; Creswell, 2014).

Bulgular

Araştırmanın birinci alt sorusunda dayalı olarak matematik öğretmen adaylarının performans görevlerini kullanma nedenlerine yönelik görüşleri incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Şekil 1'de sunulmuştur. Öğretmen adaylarının tamamı göreve başladıklarında derslerinde performans görevini kullanacaklarını ifade etmişlerdir.



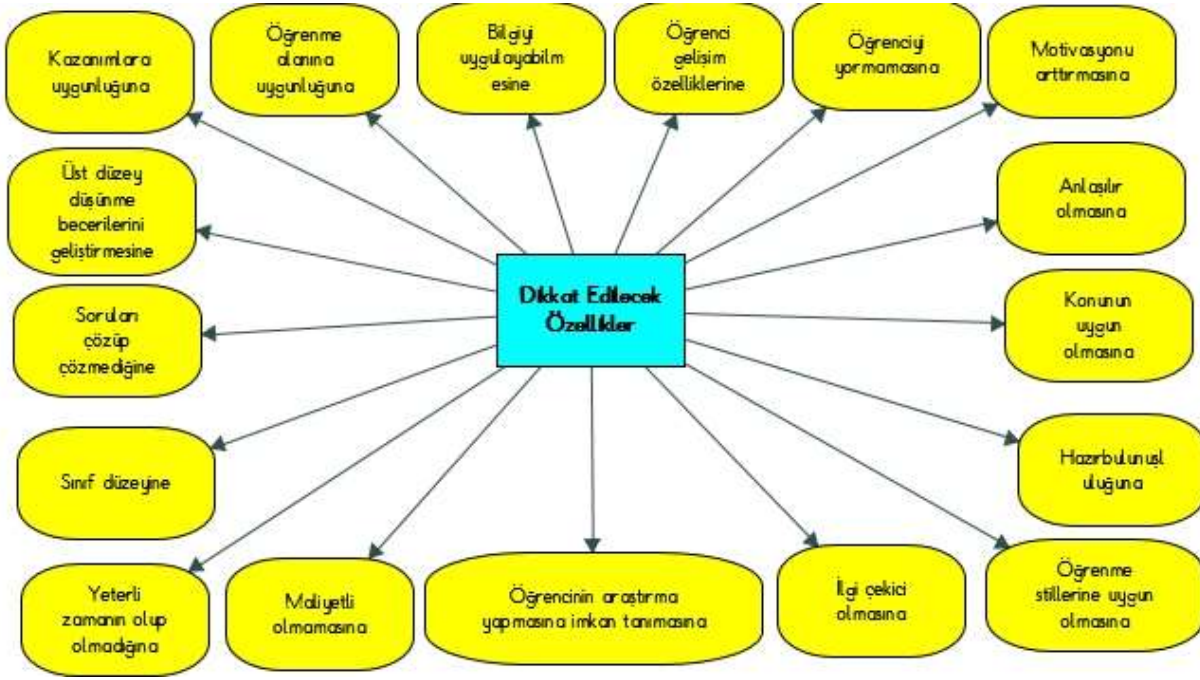
Şekil 1. Öğretmen adaylarının performans görevini kullanma nedenlerine ilişkin görüşleri

Şekil 1 incelendiğinde öğretmen adayları tarafından performans görevini derslerinde kullanma nedenleri olarak, performans görevinin üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği, günlük yaşamla bağ kurmaya katkı sağladığı, öğrenmenin kalıcı hale gelmesini sağladığı, öğrencileri güdülemeye yaradığı, çoklu değerlendirme yapmaya imkan tanıdığı, öğrencilerin yaparak yaşarak öğrenmelerini sağladığı, araştırma yapmalarına imkan tanıdığı, öğrencilerin kendi kendine öğrenmesini sağladığı, derse yönelik ilgi ve motivasyonunu arttırdığı ve duyuşsal ve psikomotor becerilerin ölçülmesine imkan tanıdığı ifade edilmiştir. Bununla birlikte bazı öğretmen adayları, performans görevlerini ekstra ödev vermek için kullanacakları, kitaptan soru çözmelerini sağlaması bakımından yarar sağladığı ve test çözdürmeyi kolaylaştırdığı, öğrencinin fazladan puan alması için kullanmamak gibi nedenlerden dolayı kullanacaklarını da ifade etmişlerdir. Bazı öğretmen adaylarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Performans ödevleri okullarda kısa sürelerde geri dönüt alınabilecek uygulamalardır. Öğrencilerin üst düzey becerilerindeki gelişmelerini günlük yaşamla ilişkilendirilerek göstermeleri beklenmektedir. Günlük hayatla bağdaştırılan matematik uygulamaları kazanımların kalıcı hale gelmesinde önemli bir öneme sahiptir. Dolayısıyla öğretmenlik hayatımda ben de bu uygulamaları kullanırdım.” (Ö1, Erkek)

“Öğretim programındaki kazanımların kazandırırken zaman yetmeyecek hocam. Bu nedenle bu kazanımlara yönelik testleri çözdürmek amacıyla performans görevleri veririm.” (Ö7, Kadın)

Araştırmanın ikinci alt sorusuna dayalı olarak matematik öğretmen adaylarının göreve başladıklarında performans görevini uygularken hangi özelliklere dikkat edeceklerine yönelik görüşleri incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Şekil 2’de sunulmuştur.



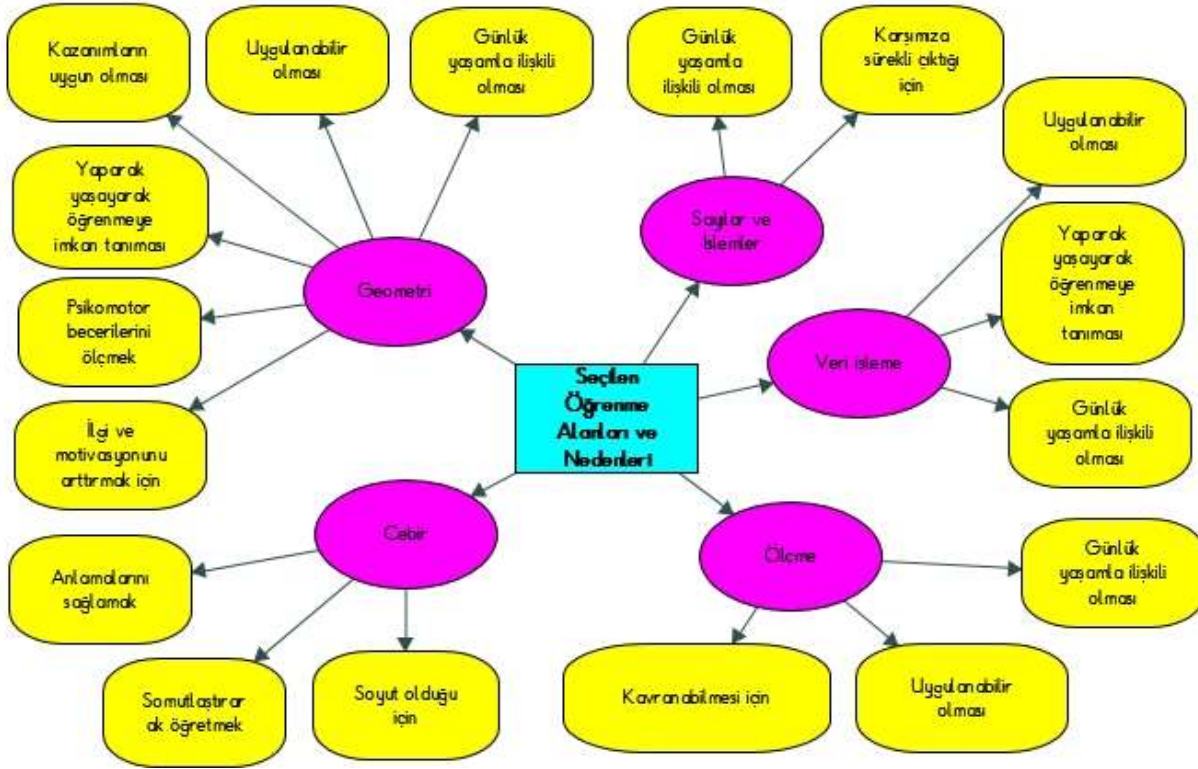
Şekil 2. Öğretmen adaylarının göreve başladıklarında performans görevini uygularken dikkat edecekleri özelliklere yönelik görüşleri

Şekil 2 incelendiğinde öğretmen adaylarını göreve başladıklarında performans görevini uygularken kazanımlara uygunluğu, öğrenme alanına uygunluğu, bilgiyi uygulayabilmesi, öğrenci gelişim özelliklerine uygunluğu, motivasyonu arttırması, anlaşılır olması, konunun uygun olması, üst düzey düşünme becerilerini geliştirmesi, soruları çözüp çözmediği, sınıf düzeyi, yeterli zamanın olup olmadığı, maliyetli olmaması, öğrencinin araştırma yapmasına imkan tanınması, ilgi çekici olması, öğrenme stillerine uygun olması, öğrenci hazırbulunmuşluğu ve öğrenciyi yormaması gibi özelliklere dikkat edeceklerini ifade etmişlerdir. Bazı öğretmen adaylarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Performans ödevi verirken verdiğim ödevin öğrencinin seviyesine uygun olup olmadığına dikkat ederim. Öğrenciyi zorlayacak ve yapamayarak moralini bozacak uygulamalardan sakınırdım. Performans ödevlerinin güvenilirliği açısından öğrencinin konuya ilişkin kazanımlarını gözlemleyebilmek için ödevin bazı aşamalarının sınıfta gerçekleştirilmesini isterdim.” (Ö5, Erkek)

“Kazanımın performans görevi için uygun olup olmadığına bakarım yani kazanımın hangi düzeyde olduğuna bakarım anlama mı yoksa uygulama mı gibi Performans görevinin öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini ortaya koyabilecekleri şekilde olmasına dikkat ederim. Performans görevi anlaşılır olmasına dikkat ederim. Ayrıca ilgi çekici ve sınıf düzeyine uygun olup olmamasına dikkat ederim.” (Ö12, Erkek)

Araştırmanın üçüncü alt sorusuna dayalı olarak matematik öğretmen adaylarının Matematik Öğretim Programı’nda yer alan öğrenme alanlarından hangisine/hangilerine ilişkin performans görevi vereceklerine ve nedenlerine yönelik görüşleri incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3. Öğretmen adaylarının Matematik Öğretim Programı'nda yer alan hangi öğrenme alanlarına ilişkin performans görevi vereceklerine ve nedenlerine yönelik görüşleri

Şekil 3 incelendiğinde öğretmen adayları, geometri, cebir, ölçme, sayılar ve işlemler ile veri işleme öğrenme alanlarına yönelik performans görevleri vereceklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının çoğu geometri öğrenme alanına yönelik performans görevi vereceklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları geometri öğrenme alanına yönelik performans görevi vermek istemelerini nedenleri olarak, bu öğrenme alanındaki kazanımların uygun olmasını, uygulanabilir olmasını, günlük yaşamla ilişkili olmasını, yaparak yaşayarak öğrenmeye imkân tanınmasını, psikomotor becerilerini ölçmeyi sağlamasını, ilgi ve motivasyonunu arttırmasını ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları cebir öğrenme alanında performans görevi vermelerinin nedeni olarak, cebiri anlamalarını sağlamak, konuları somutlaştırarak öğretmek, bu öğrenme alanının soyut olması; ölçme öğrenme alanında ise konuların daha kavranabilmesi, uygulanabilir olması, günlük yaşamla ilişkili olması; sayılar ve işlemler öğrenme alanının ise günlük yaşamla ilişkili olması, öğrencilerin karşısına sürekli çıkması ve veri işleme öğrenme alanının nedeni olarak ise uygulanabilir olması, yaparak yaşayarak öğrenmeye imkan tanınması, günlük yaşamla ilişkili olması şeklinde ifade etmişlerdir. Bazı öğretmen adaylarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Geometri benim performans görevi vermek istediğim favori alan olur. Burada hem öğrencime hem kendime çok şey katarak öğrencimin geometriye farklı açılardan bakmasını sağlayacağıma inanıyorum.” (Ö3, Erkek)

“Geometri ve Ölçme öğrenme alanına yönelik performans görevlerini veririm. Çünkü gerçek yaşamla ilişkilendirmesi diğer öğrenme alanlarına daha kolay olabileceğini düşündüm.” (Ö9, Kadın)

Araştırmanın dördüncü alt sorusuna dayalı olarak matematik öğretmen adaylarının göreve başladıklarında performans görevini uygularken karşılaşılabilecekleri sorunlara yönelik görüşleri incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Şekil 4’te sunulmuştur.



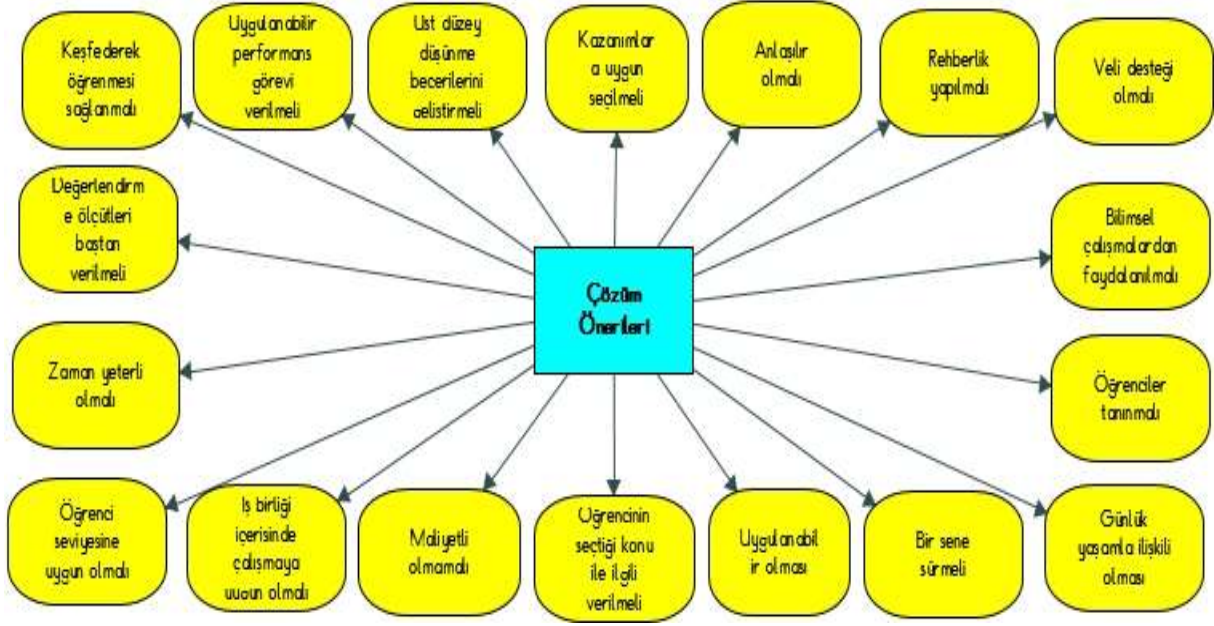
Şekil 4. Öğretmen adaylarının göreve başladıklarında performans görevini uygularken karşılaşılabilecekleri sorunlara yönelik görüşleri

Şekil 4 incelendiğinde öğretmen adayları tarafından göreve başladıklarında performans görevini uygularken motivasyon düşüklüğü, günlük hayatla ilişkili olmaması, zarar görmesi, maliyetli olması, başkalarının (ailenin) performans görevini yapması, dil problemi, hazır materyal kullanımı, öğrenme güçlüğü, ailevi sorunların olması, ekonomik sorunların olması, performansı anlamakta güçlük yaşanması, soruların başka hocaya çözdürülmesi, raporun iyi yazılmaması, performans görevinin zor olması gibi sorunlarla karşılaşılabilecekleri ifade edilmiştir. Bazı öğretmen adaylarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Performans ödevleri verilirken farklı uyruklarda olan öğrenciler (dil problemi) farklı zorluklar yaşayacakları gibi, öğrenci velileri öğrencilerin ders yükünü azaltmak adına verilen performans ödevlerini kendileri yapmakta ya da hazır materyal alımı gibi uygulamalara başvurabilmektedir. Bu durum da öğrencinin istenilen becerileri kazanamamalarına yol açmaktadır.” (Ö11, Kadın)

“Verilen performans ödevlerinin ebeveynler tarafından yapılması çocuğa iyilik gibi gözükse de aslında çocuğa yapılan büyük bir haksızlıktır. Ebeveynlerin ya da ödev için para ile satın alınan materyal, başka bir hocaya çözdürmek gibi davranışların en büyük güçlük olabileceğini düşünüyorum.” (Ö14, Erkek)

Araştırmanın beşinci alt sorusuna dayalı olarak matematik öğretmen adaylarının göreve başladıklarında performans görevini uygularken karşılaşılabilecekleri sorunlara ilişkin geliştirecekleri çözüm önerilerine yönelik görüşleri incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Şekil 5’te sunulmuştur.



Şekil 5. Öğretmen adaylarının göreve başladıklarında performans görevini uygularken karşılaşılabilecekleri sorunlara ilişkin geliştirecekleri çözüm önerilerine yönelik görüşleri

Şekil 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının göreve başladıklarında performans görevlerini uygularken karşılaşılabilecekleri sorunlara yönelik keşfederek öğrenmesi sağlanmalı, uygulanabilir performans görevi verilmeli, üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeli, kazanımlara uygun seçilmeli, anlaşılır olmalı, değerlendirme ölçütleri baştan verilmeli, zaman yeterli olmalı, öğrenci seviyesine uygun olmalı, iş birliği içerisinde çalışmaya uygun olmalı, maliyetli olmamalı, öğrencinin seçtiği konu ile ilgili verilmeli, rehberlik yapılmalı, veli desteği olmalı, bilimsel çalışmalardan faydalanılmalı, bir sene sürmeli ve öğrenciler tanınmalı önerilerini geliştirmişlerdir. Bazı öğretmen adaylarının görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“İlk olarak performans görevi yazılı ve sözlü olarak öğrencilere açık, anlaşılır bir şekilde açıklanmalı. Değerlendirme öğrencinin ödevi teslim etmesinden sonra değil de öğrencinin ödevi yaptığı süreci de dahil ederek yapılmalı. Performans değerlendirme ölçeği öğrencilere verilmeli ve öğrenci hangi şekilde değerlendirileceğini baştan bilmeli çalışmasını ona göre yapmalı.” (Ö5, Kadın)

“Ulaşılabilir ve zorlanılmadan bulunabilir malzemelerle/kaynaklarla hazırlanabilecek olmalı. Öğrencinin zorlandığı konuya göre performans görevi verilmeli. Performans görevinin yapım aşamalarında öğretmene kontrol ettirilmeli. Kazanıma uygun görevler seçilmeli.” (Ö10, Erkek).

Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın amacı, ortaokul matematik öğretmen adaylarının performans görevlerinin matematik dersinde nasıl uygulanabileceğine yönelik görüşlerini derinlemesine incelemektir. Araştırma kapsamında matematik öğretmen adaylarına beş açık uçlu ve açık uçlu soruların altında yer alan sonda soruları sorularak matematik öğretmen adaylarının, matematik dersinde performans görevini uygulamaya yönelik görüşleri derinlemesine incelemeye çalışılmıştır. Araştırmanın birinci alt problemine dayalı olarak matematik öğretmen adaylarının göreve başladıklarında performans görevini kullanma nedenlerinin ne olduğu incelenmiştir. Öğretmen adayları performans görevinin üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği, günlük yaşamla bağ kurmaya katkı sağladığı, öğrenmenin kalıcı hale gelmesini sağladığı gibi nedenlerden dolayı kullanacaklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının çoğu günlük yaşamla bağ kurmalarını sağlamak amacıyla performans görevlerini kullanacaklarını ifade etmişlerdir. Performans görevi, öğrenme hedefleri kapsamında bilgi ve becerilerin kazanılıp kazanılmadığını belirlemek ve bunu yaparken de günlük yaşamla bağ kurmayı sağlayan tamamlayıcı bir ölçme ve değerlendirme aracıdır (Şahin, 2019). Performans görevlerinin günlük yaşamla bağ kurularak verilmesi, bilgi ve becerilerin günlük hayatta nasıl kullanılacağı

konusunda öğrencilere yol gösterici olacaktır. Bu bakımdan öğretmen adaylarının çoğu tarafından bu durumun vurgulanması, göreve başladıklarında performans görevlerini etkili bir şekilde uygulayabileceklerine işaret etmektedir. Matematik konularının soyut olması ve günlük hayatla ilişkilendirilmesi noktasında her zaman sorunla yaşandığı bilinmektedir. Nitekim bazı matematik konularının öğretiminde "Bu konu benim günlük hayatımda ne işime yarayacak?" sorusu sorulmaktadır. Öğretmenlerin, matematik dersindeki konuları günlük hayatla ilişkilendirerek değerlendirme yapmaları, öğrencilerin öğrenmelerini kalıcı halede getirecektir. Öğretmen adaylarından birkaçı test ve kitaptaki soruları çözdürmeye yönelik performans görevi vereceklerini ifade etmişlerdir. Bu öğretmen adaylarının performans görevi ile ilgili yeterli bilgi sahibi olmadıkları düşünülmektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında staj yaptıkları okullarda görev yapan öğretmenlerin bu tür performans görevi vermiş olmaları da neden olmuş olabilir. Stecher (2010) performans görevinin üst düzey düşünme becerileri ölçmede kullanıldığını ifade etmektedir.

Araştırma kapsamında matematik öğretmen adaylarının, göreve başladıklarında performans görevini uygularken dikkate edebilecekleri özelliklere yönelik görüşleri de incelenmiştir. Öğretmen adaylarını göreve başladıklarında performans görevini uygularken kazanımlara uygunluğu, öğrenme alanına uygunluğu, öğrenci gelişim özelliklerine uygunluğu gibi özelliklere dikkat edeceklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde performans görevini amacına uygun bir şekilde uygulayacakları ifade edilebilir. Nitekim öğretmen adaylarının çoğu kazanımlara uygun olup olmadığına bakacaklarını ifade etmişlerdir. Bu bakımdan öğretmen adaylarının doğru bir şekilde bu tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme aracını kullanacağı düşünülmektedir. Popham (1999) performans görevlerinde hayata uygunluk, öğretilebilirlik, uygulanabilirlik, puanlanabilirlik gibi özelliklerin bulunması gerektiğini ifade etmiştir. Danileson ve Hansen (2016) performans görevinin, üst düzey düşünme becerilerini ölçme, anlamlı olma, günlük hayatla bağ kurma, uygulanabilir ve ölçülebilir olma, kalıcı öğrenmeyi sağlama gibi özellikleri barındırması gerektiğini ifade etmiştir. Lane ve Stone (2006) ise hedeflere uygun performans görevlerinin hazırlanması gerektiğini ifade etmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının çoğunun performans görevini özelliklerine uygun hazırlayıp uygulayabilecekleri söylenebilir.

Araştırma kapsamında matematik öğretmen adaylarının, performans görevini hangi öğrenme alanlarında neden kullanacaklarına yönelik görüşleri incelenmiştir. Öğretmen adayları, geometri, cebir, ölçme, sayılar ve işlemler ile veri işleme öğrenme alanlarına yönelik performans görevleri vereceklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının çoğu geometri öğrenme alanına yönelik performans görevi vereceklerini ifade etmişlerdir. Geometriyi seçmelerinin nedenleri olarak, bu öğrenme alanındaki kazanımların uygun olmasını, uygulanabilir olmasını, günlük yaşamla ilişkili olmasını, yaparak yaşayarak öğrenmeye imkân tanımasını, psikomotor becerilerini ölçmeyi sağlmasını, ilgi ve motivasyonunu artırmasını ifade etmişlerdir. Geometri öğrenme alanında, öğrencilere geometrik şekiller ile ilgili bilgiler kazandırılmaktadır (MEB, 2018). Geometrik şekillerin günlük hayatımızda yer alması ve daha somutlaştırılması bakımından bu öğrenme alanının daha çok ifade edildiği düşünülmektedir. Matematik Öğretim Programı'nda yer alan tüm öğrenme alanlarına yönelik performans görevleri verilebilir. Bu öğrenme alanlarında yer alan uygulama ve üstü düzeydeki kazanımlara yönelik uygun performans görevleri hazırlanabilir. Öğretmen adaylarının çoğunlukla geometri öğrenme alanını ifade etmesi performans görevi ile ilgili daha derinlemesine bilgi sahibi olmadıklarını düşündürmektedir. Özellikle cebir konusundaki kazanımların kazanılıp kazanılmadığı konusunda da performans görevleri verilebilir. Ancak az sayıda öğretmen adayı bu öğrenme alanı ile ilgili performans görevinin verileceğini ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının son sınıfta olmaları ve KPSS sınavına hazırlandıkları için ezbere birtakım bilgilere sahip oldukları, ancak bu bilgileri mesleki hayatlarında nasıl uygulayacakları noktasında bilgilerinin olmadığını düşündürmektedir.

Araştırma kapsamında matematik öğretmen adaylarının göreve başladıklarında performans görevini uygularken karşılaşılabilecekleri sorunlara yönelik görüşleri de incelenmiştir. Öğretmen adayları, göreve başladıklarında performans görevini uygularken motivasyon düşüklüğü, performans görevinin günlük hayatla ilişkili olmaması ve maliyetli olması, zaman alması, başkalarının (ailenin) performans görevini

yapması gibi sorunlarla karşılaşabileceklerini ifade etmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde de performans görevlerinin nitelikli bir şekilde hazırlanmaması motivasyon düşüklüğüne neden olmaktadır (Çetin & Çakan, 2010; Çiftçi, 2010). Bal (2012) tarafından yapılan araştırmada da öğrenciler performans görevlerinin çok zaman aldığını sorun olarak ifade etmişlerdir. Yalçınkaya (2011) tarafından yürütülen araştırmada da öğretmenlerin benzer sorunlarla karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bal (2013) tarafından yürütülen araştırmada da matematik öğretmenleri, performans görevini uygularken zamanın yetmemesi, veli ilgisizliği gibi sorunlarla karşılaştığı ifade edilmiştir.

Araştırmada son olarak matematik öğretmen adaylarının göreve başladıklarında performans görevini uygularken karşılaştıkları sorunlara yönelik geliştirdikleri önerilerde incelenmiştir. Öğretmen adayları araştırma kapsamında uygulanabilir performans görevi verilmeli, performans görevi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeli, kazanımlara uygun seçilmeli, anlaşılır olmalı gibi öneriler geliştirmişlerdir. Öğretmen adayları tarafından geliştirilen öneriler incelendiğinde, yukarıda bahsetmiş oldukları sorunlar gidermeye yönelik öneriler olduğu söylenebilir. Bu sonuca dayalı olarak, öğretmen adaylarının performans görevini uygularken karşılaştıkları sorunları giderebilecekleri düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

1. Araştırmada bazı öğretmen adaylarının göreve başladıklarında performans görevlerinin kullanma nedenlerinin doğru olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan öğretmen yetiştirme programlarında yer alan eğitimde ölçme ve değerlendirme dersinde öğretim elemanları bu tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının nasıl hazırlanacağı, nelere dikkat edilmesi gerektiği, aşamalarının neler olduğu ile ilgili detaylı bilgi vermesi yararlı olacaktır. Öğretim elemanları performans görevinin öğrenme alanlarında nasıl uygulanacağına yönelik uygulamalar yapmasında fayda bulunmaktadır.
2. Öğretmen adaylarının araştırma kapsamında belirtmiş oldukları sorunlar dikkate alınarak, göreve başladıklarında bu sorunların gidermek için hangi tedbirleri almaları gerektiğine yönelik bilgi verilmelidir.
3. Öğretmen adaylarının performans görevi hazırlama yeterliklerini geliştirmeye yönelik eylem araştırması gibi araştırmaların yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Aksu Dünya, B. (2021). Tamamlayıcı/alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri. A. Taşgın (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 95-122). Vizetek Yayıncılık.
- Bal, A.P. (2012). İlköğretim öğrencilerinin matematik dersi performans görevi hazırlama sürecine ilişkin görüşleri ve yaşadıkları sorunlar. *Pegem Eğitim Öğretim Dergisi*, 2(1), 11-23.
- Bal, A.P. (2013). Matematik öğretmenlerinin performans görevine bakış açıları. *International Journal of Social Science*, 6(1), 385-402.
- Baran Bulut, D. (2022). Nitel ve nicel araştırmada örnekleme yöntemleri. M. Küçük & S. Sevim (Ed.). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 125-140). Nobel Yayıncılık.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge.
- Creswell, J.W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. SAGE Pub.
- Creswell, J.W., & Poth, C.N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. SAGE Pub.
- Çetin, M.O., & Çakan, M. (2010). Fen ve teknoloji dersi başarılarının farklı yaklaşımlarla ölçülmesi ve bu yaklaşımlara yönelik öğrenci görüşleri. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1(2), 93-99.

-
- Çiftçi, S. (2010). İlköğretim birinci kademe 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin performans görevlerine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 9(2), 934-951.
- Danileson, C., & Hansen, P. (2016). Performance tasks and rubrics for early elementary mathematics. In S.M. Downing & R. Yudkowsky (Eds.). *Assesment in health professions education* (pp. 1-20). Routledge.
- Giorgi, A. (2006). Concerning variations in the application of the phenomenological method. *The Humanistic Psychologist*, 34(4), 305-319.
- Güler, N. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe-yöntem-analiz*. Seçkin Yayıncılık.
- Johnson, R.L., Penny, J.A. ve Gordon, B. (2009). *Assesing performance*. The Guilford Press.
- Lane & Stone, C.A. (2006). Performance assessment. In B. Brennan (Ed.). *Educational measurement*. American Council and Education.
- MEB. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Devlet Kitapları Basımevi.
- Popham, W.J. (1999). *Clasroom assesment what teachers need to know*. Allyn and Bacon.
- Sığırı, Ü. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri*. Beta Yayıncılık.
- Stecher, B. (2010). *Performance assesment in an era of standart-based educational accountability*. Stanford University.
- Şahin, M.G. (2019). Performansa dayalı değerlendirme. B. Çetin (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (s. 217-268). Anı Yayıncılık.
- Turgut, M.F. ve Baykul, Y. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yalçınkaya, E. (2011). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin proje görevi, performans görevi ve öğrenci ürün dosyasına ilişkin görüşleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 1094-1118.

İlkokul Hayat Bilgisi 1. Sınıf Ders Kitabındaki Değerlendirme Sorularının Dersin Kazanımlarıyla İlişkisi

Onur BATMAZ¹

Yozgat Bozok Üniversitesi

Özet

Hayat Bilgisi 1. sınıf ders kitabındaki değerlendirme sorularının dersin kazanımlarıyla ilişkisinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada doküman incelemesi kullanılmıştır. Çalışmanın verileri, 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılında ders kitabı olarak okutulan ilkökuller Hayat Bilgisi 1. sınıf ders kitabından ve Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programından (İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar) elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, en fazla açık uçlu (uzun cevaplı), en az ise eşleştirme türünde değerlendirme sorularına yer verildiği görülmüştür. Ayrıca Hayat Bilgisi 1. sınıf ders kitabında açık uçlu (kısa cevaplı), çoktan seçmeli, performans ve çoklu cevap (seçme) şeklinde değerlendirme sorularına da yer verildiği bulunmuştur. Değerlendirme sorularının ünitelere göre dağılımlarına bakıldığında ise, değerlendirme sorusuna en fazla 1. ünite, en az ise 2. ünite yer verildiği bulunmuştur. Hayat Bilgisi 1. sınıf kazanımlarının tamamına ilişkin ders kitabında değerlendirme sorusuna yer verildiği görülmüştür. Hayat Bilgisi 1. sınıfta yer alan 53 kazanımın 51'inin ders kitabındaki değerlendirme sorularıyla ilişkili olduğu bulunmuştur. Ancak 5. ünite bir kazanımın ilişkili olmadığı ve 6. ünite bir kazanımın da kısmen ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda, Hayat Bilgisi 1. sınıf ders kitabında yer alan değerlendirme soru türlerinin daha fazla çeşitlendirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Hayat Bilgisi, ders kitabı, değerlendirme, kazanım, ilişki

The Relationship of Evaluation Questions in the Primary School Life Science 1st Grade Textbook with Course Outcomes

Abstract

Document analysis was used in this study to examine the relationship between the evaluation questions in the Life Science 1st grade textbook and the course outcomes. The data of the study was obtained from the primary school Life Science 1st grade textbook, which was taught as a textbook in the 2022-2023 academic year, and the Life Science Course Teaching Program (Primary School 1st, 2nd and 3rd Grades). Descriptive analysis was used to analyze the data obtained. As a result of the study, it was seen that open-ended (long-answer) evaluation questions were included the most and matching type evaluation questions were included the least. It was also found that the Life Science 1st grade textbook included evaluation questions in the form of open-ended (short answer), multiple choice, performance and multiple answer (selection) questions. When looking at the distribution of evaluation questions according to units, it was found that the most evaluation questions were included in the 1st unit and the least in the 2nd unit. It has been observed that evaluation questions are included in the textbook regarding all 1st grade Life Science acquisitions. It was found that 51 of the 53 learning outcomes in the first year of Life Science were related to the evaluation questions in the textbook. However, it was concluded that an outcome in the 5th unit was not related and an outcome in the 6th unit was partially related. In line with the data obtained as a result of the research, it is recommended to further diversify the evaluation question types in the Life Science 1st grade textbook.

Key Words: Life Science, textbook, evaluation, outcomes, relationship

¹ Sorumlu Yazar. Dr. Öğr. Üy. Yozgat Bozok Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı Ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, onur.batmaz@yobu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9208-2645>

Giriş

Günümüzde bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmeler bireylerin ve toplumların yaşantılarını etkilemekte aynı zamanda birtakım yeniliklerin ve değişikliklerin meydana gelmesine de neden olmaktadır. Bireylerin bu yeniliklere ve değişikliklere uyum sağlaması, içinde bulunduğu çağın gerekliliklerini yerine getirmesiyle mümkün olmaktadır. Dolayısıyla çağın, bireylerden beklentilerinin yerine getirilmesi için birtakım bilgi, beceri, tutum, düşünce ve değere sahip bireylerin yetiştirilmesi son derece önemlidir (Batmaz, 2022; Batmaz, 2021). Bireylerin bulunduğu çevreyle ve toplumla uyum içinde yaşamını devam ettirebilmesi için gerekli bilgi, tutum, beceri, değer ve alışkanlıkları kazanması formal bir şekilde Hayat Bilgisi dersiyle olmaktadır (Tay, 2017). Hayat Bilgisi dersi, iyi birer vatandaş yetiştirmek amacıyla sosyal ve doğa bilimlerin hayata dönük konularının harmanlanarak ele alındığı bir derstir (Sağlam, 2015). Nitekim çocukların günlük yaşantılarıyla ilişki öğrenmeleri gerçekleştirmesi ve bunları yaşantılarına aktarması, sorumlu ve iyi bir vatandaş olması, beceri eğitimi kazandırması, yaşadığı toplumu benimsemesi, uyum sağlaması gibi birçok becerinin kazandırıldığı derslerin en başında Hayat Bilgisi gelmektedir (Yılmaz ve Gökçen, 2019). Hayat Bilgisi dersinde öğrenme-öğretme esnasında hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin sıklıkla kullandıkları temel kaynak olan ders kitaplarının; hazırlanan içeriklerle birlikte bilgilerin sıralı ve sistematik bir şekilde sunulması ve planlama aşamasında öğretmenlere bir çerçeve oluşturması için tasarlandığı düşünülmektedir (Moore, Moore, Cunningham ve Cunningham, 2006). Hayat Bilgisi ders kitapları, çocuğun dünyaya açılan ilk penceresi olmasının yanında yaşamın diğer boyutlarına açılım gösteren de bir alandır. Hayat Bilgisi ders kitapları; öğrencinin öğrenip bilgilenmesinin yanında onun yeterliliklerini, beklenti ve özlemlerini de uygulama imkânı sunan ders materyalleridir. Hayat Bilgisi ders kitaplarıyla toplumsallaşan, bilimsel düşüncenin önemini kavrayan, bilinçli üretici ve tüketici olan bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir (Topses, Güçlü, Yel, Korkmaz, Çakmak, Köksal ve Albayrak, 2001). Dolayısıyla hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediğinin belirlenmesi için ölçme ve değerlendirme süreçlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası olan ölçme ve değerlendirme; öğrencileri tanımak, onların güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmek ve davranışlarını geliştirmek, öğretim programlarındaki kazanımlara öğrencilerin ulaşip ulaşmadığını, ulaşamadıysa bunun nedenlerini tespit etmek için oldukça önemli bir kavramdır. Ayrıca öğrenme-öğretme süreciyle iç içe geçen bu kavram, öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğini de etkilemektedir (Dündar, 2012). Ölçme ve değerlendirme unsurunun, önemli uygulama araçlarından olan ders kitaplarındaki sorulara yansımaları beklenmektedir. Unutulmamalıdır ki öğretim programlarının içeriğinin %100'üne yakınının yansımaları ders kitaplarında görülmektedir. Böylece öğrencilerin zihinsel yeteneklerinin gelişimini sağlaması açısından ders kitaplarının iyi bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir (Üredi ve Ulum, 2020). Öğrenme-öğretme sürecindeki etkinliklerle öğrencilerin hem öğrendiklerini günlük yaşantılarında nasıl kullandıklarını hem de dersin kazanımlarına ulaşip ulaşmadıklarını belirlemek için öğrenme sürecini temel alan ölçme ve değerlendirmeye Hayat Bilgisi dersinde de yer verilmektedir. Ayrıca Hayat Bilgisi dersi öğretim programının işlevselliğinin de ortaya konmasında ölçme ve değerlendirme süreçleri önemli görülmektedir (Anagün ve Kılıç, 2015). Dolayısıyla bu çalışma, Hayat Bilgisi 1. sınıf ders kitabındaki değerlendirme sorularının dersin kazanımlarıyla ilişkisinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma ile Hayat Bilgisi 1. sınıf ders kitabındaki değerlendirme sorularının dersin kazanımlarıyla ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Hayat Bilgisi 1. sınıf ders kitabındaki değerlendirme sorularının ünitelere ve türlerine göre dağılımları nasıldır?
2. Hayat Bilgisi 1. sınıf ders kitabındaki değerlendirme sorularının kazanımlara göre dağılımları ile değerlendirme sorularının kazanımlarla ilişkisi nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Hayat Bilgisi 1. sınıf ders kitabındaki değerlendirme sorularının dersin kazanımları ile ilişkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgular hakkında çeşitli bilgiler sunan yazılı ve görsel materyallerin incelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Doküman incelemesi, araştırmaya oldukça kolaylık sunmakta ve araştırılan konuya doğrudan yoğunlaşılmasını sağlamaktadır (Ekiz, 2020). Bu çalışmada da Hayat Bilgisi 1. sınıf ders kitabındaki değerlendirme sorularının dersin kazanımları ile ilişkisinin ortaya konması için ders kitabından yararlanılacağı için doküman incelemesi kullanılmıştır.

Veri Kaynakları

2022-2023 eğitim-öğretim yılında MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından ilkökulda okutulan Hayat Bilgisi 1. sınıf ders kitabı bu çalışmanın veri kaynağını oluşturmaktadır. Ayrıca 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar) da çalışmanın diğer veri kaynağını oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında Hayat Bilgisi 1. sınıf ders kitabının incelenmesinde, Hayat Bilgisi 2 ve 3. sınıf ders kitaplarının dersin kazanımları açısından incelendiği çalışmanın (Cevahir-Batmaz, 2022) olması etkili olmuştur. Dolayısıyla bu çalışma sadece Hayat Bilgisi 1. sınıf ders kitabı doğrultusunda gerçekleştirilen bir çalışmadır.

Tablo 1. Ders Kitabına İlişkin Bilgiler

Kitabın Adı	Kitabın Yayınevi	Kitabın Yazarı
Hayat Bilgisi 1. Sınıf Ders Kitabı	Pasifik Yayınları	Çiğdem ALEMDAR

Tablo 1’de belirtilen Hayat Bilgisi 1. sınıf ders kitabı Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 18.04.2019 tarihli ve 8 sayılı kurul kararı ile 2019-2020 öğretim yılından itibaren beş yıl süreyle ders kitabı olarak okutulması kabul edilmiştir. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında yer alan üniteler (Okulumuzda Hayat, Evimizde Hayat, Sağlıklı Hayat, Güvenli Hayat, Ülkemizde Hayat ve Doğada Hayat) bulgular kısmında sırasıyla 1, 2, 3, 4, 5 ve 6. üniteler olarak ifade edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmanın veri kaynaklarından Hayat Bilgisi 1. sınıf ders kitabı çalışmanın alt amaçları doğrultusunda doküman incelemesine tabi tutulmuştur. 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programından ise kazanımlar kısmından faydalanılmıştır. Ders kitabındaki değerlendirme soruları çalışmanın alt amaçları doğrultusunda iki uzman tarafından ayrı ayrı incelenmiştir. Değerlendirme soruları uzmanlar tarafından ders kitapları üzerinden incelenmiş olup sonrasında ders kitapları karşılaştırılarak görüş birliği sağlanmaya çalışılmıştır. Görüş birliğinin sağlanmasında Miles ve Huberman’ın (1994) kodlama güvenilirliği formülü kullanılmıştır. Bu formüle göre uzmanlar arası uyumun %95 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma kapsamında elde edilen verilerin analiz sürecinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analiz, araştırma sürecinde yararlanılan gözlem, görüşme ve / veya belge vb. veri toplama araçlarında bulunan sorular veya konu temelinde yapılan analizdir (Ekiz, 2020). Analizler sonucunda ortaya çıkan bulgular ders kitabındaki değerlendirme sorularından yapılan alıntılarla desteklenmiştir.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, Hayat Bilgisi 1. sınıf ders kitabındaki değerlendirme soruları çalışmanın alt amaçları doğrultusunda analiz edilmiş olup ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

Hayat Bilgisi 1. sınıf ders kitabındaki değerlendirme sorularının ünitelere ve türlerine göre dağılımlarına ilişkin bulgular

Hayat Bilgisi 1. sınıf ders kitabındaki değerlendirme soruları ünitelere ve türlerine göre incelenmiş olup elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Hayat Bilgisi 1. Sınıf Ders Kitabındaki Değerlendirme Sorularının Ünitelere ve Türlerine Göre Dağılımları

Değerlendirme Sorularının Türleri	1. Ünite	2. Ünite	3. Ünite	4. Ünite	5. Ünite	6. Ünite	Frekans (f)
Açık Uçlu (Uzun Cevaplı)	31	15	12	10	10	17	95
Açık Uçlu (Kısa Cevaplı)	13	5	7	18	10	10	63
Çoktan Seçmeli	6	2	9	7	7	7	38
Performans	10	2	1	-	6	8	27
Çoklu Cevap (Seçme)	5	1	4	3	-	-	13
Eşleştirme	1	2	1	-	-	-	4
Toplam	66	27	34	38	33	42	240

Tablo 2'ye göre, Hayat Bilgisi 1. sınıf ders kitabındaki değerlendirme sorularının ünitelere göre dağılımları incelendiğinde; değerlendirme sorusuna en fazla (f=66) 1. ünite, en az (f=27) ise 2. üniteye yer verildiği görülmüştür. Ayrıca 3. üniteye 34, 4. üniteye 38, 5. üniteye 33 ve 6. üniteye 42 değerlendirme sorusuna yer verildiği bulunmuştur. Değerlendirme sorularına en fazla 1. üniteye yer verilmesinde kazanım sayısının diğer ünitelere göre fazla olması etkili olabilir. Değerlendirme sorularının türlerine göre dağılımları incelendiğinde ise, en fazla açık uçlu (uzun cevaplı) (f=95), en az ise eşleştirme (f=4) şeklinde değerlendirme sorularına yer verildiği görülmüştür. Ayrıca ders kitabında açık uçlu (kısa cevaplı) (f=63), çoktan seçmeli (f=38), performans (f=27) ve çoklu cevap (seçme) (f=13) şeklinde değerlendirme sorularına da yer verildiği bulunmuştur. 1, 2 ve 3. ünitelerde her bir türde değerlendirme sorularına yer verilirken 4. üniteye performans ve eşleştirme, 5 ve 6. ünitelerde ise çoklu cevap ve eşleştirme türünde değerlendirme sorularına yer verilmediği görülmüştür. Değerlendirme sorularına ilişkin ders kitabından yapılan alıntılardan bazıları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Hayat Bilgisi 1. Sınıf Ders Kitabından Yapılan Alıntı Örnekleri

Üniteler	Örnek Değerlendirme Soruları	Soru Türü / Sayfa
1. Ünite	<p>Aşağıdaki görselleri inceleyiniz. Derste kullanılan araç ve gereçleri belirleyerek örnekteki gibi işaretleyiniz.</p> 	Çoklu Cevap (Seçme) Sayfa 49

	 <p>Görselleri inceleyiniz. İhtiyaçları kalp şeklinin, istekleri ise yıldız şeklinin içine, ok yardımıyla yerleştiriniz.</p>	
2. Ünite		Eşleştirme Sayfa 74
3. Ünite	<p>3. Aşağıdakilerden hangisi kişisel bakıma örnek olarak gösterilemez? İşaretleyiniz.</p> <p> Ellerimizi yıkamak  Dişlerimizi fırçalamak  Yemek yemek</p>	Çoktan Seçmeli Sayfa 105
4. Ünite	 <p>Evinizde kullandığınız teknolojik araç ve gereçleri söyleyiniz.</p>	Açık Uçlu (Kısa Cevaplı) Sayfa 132
5. Ünite	 <p>Aşağıdaki alana, çevrenizde yer alan tarihî ve turistik yerlerin fotoğraflarını yapıştırınız.</p>	Performans Sayfa 145
6. Ünite	<p>Çevrenizdeki bitki ve hayvanları korumak için neler yapabilirsiniz? Söyleyiniz.</p>	Açık Uçlu (Uzun Cevaplı) Sayfa 177

Hayat Bilgisi 1. sınıf ders kitabındaki değerlendirme sorularının kazanımlara göre dağılımları ile değerlendirme sorularının kazanımlarla ilişkisine ait bulgular

Hayat Bilgisi 1. sınıf ders kitabındaki değerlendirme sorularının kazanımlara göre dağılımları ile değerlendirme sorularının kazanımlarla ilişkisi üniteler şeklinde incelenmiş olup elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 4. Hayat Bilgisi 1. Sınıf Ders Kitabındaki Değerlendirme Sorularının 1. Ünite Kazanımlarına Göre Dağılımları ile Değerlendirme Sorularının Kazanımlarla İlişkisi

1. Ünite (Okulumuzda Hayat) Kazanımları	f	Değerlendirme sorularının dersin kazanımlarıyla ilişki durumu		
		İlişkili	Kısmen ilişkili	İlişkisi yok
“Sınıf içi tanışma etkinliğine katılır.”	5	✓		

“Kendisiyle akranları arasındaki benzer ve farklı yönleri ayırt eder.”	3	✓
“Okula geliş ve okuldan gidişlerde güvenlik kurallarına uyar.”	4	✓
“Sınıfının okul içindeki yerini bulur.”	5	✓
“Sınıf içerisinde bulunan ders araç ve gereçleri ile şeref köşesini tanır.”	5	✓
“Bayrak töreninde nasıl davranması gerektiğini kavrar.”	4	✓
“Okulunun bölümlerini tanır.”	4	✓
“Tuvalet kullanma ve temizlik alışkanlığı geliştirir.”	3	✓
“Okul çalışanlarını tanır.”	3	✓
“İhtiyaç duyduğu durumlarda okul çalışanlarından yardım alır.”	4	✓
“Sınıf içi kuralları belirleme sürecine katılır.”	4	✓
“Okul kurallarına uyar.”	3	✓
“Okulda iletişim kurarken nezaket kurallarına uyar.”	4	✓
“Okul içi etkinliklerde görev almaya istekli olur.”	4	✓
“Oyunlara katılmaya ve oyun oynamaya istekli olur.”	4	✓
“Okulla ilgili olumlu duygu ve düşünceler geliştirir.”	4	✓
“Kullanacağı ders araç ve gereçlerini seçer.”	3	✓
Toplam	66	

Tablo 4’e göre, Hayat Bilgisi 1. sınıf ders kitabındaki değerlendirme sorularının kazanımlara göre dağılımları incelendiğinde, 17 kazanıma ait 66 değerlendirme sorusunun olduğu görülmüştür. Ayrıca en fazla (f=5) değerlendirme sorularına “Sınıf içi tanışma etkinliğine katılır.”, “Sınıfının okul içindeki yerini bulur.” ve “Sınıf içerisinde bulunan ders araç ve gereçleri ile şeref köşesini tanır.” kazanımlarında yer verildiği bulunmuştur. Değerlendirme sorularının 1. ünite kazanımlarına dengeli bir şekilde dağıldığı söylenebilir. Değerlendirme sorularının kazanımlarla ilişkisi incelendiğinde de 1. ünite kazanımlarının tamamının değerlendirme sorularıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Değerlendirme sorularına ilişkin ders kitabından yapılan alıntılardan bazıları Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Hayat Bilgisi 1. Sınıf Ders Kitabından 1. Ünite Örnek Kazanımlarına Yapılan Alıntı Örnekleri

1. Ünite Örnek Kazanımları	Örnek Değerlendirme Soruları
Sınıf içi tanışma etkinliğine katılır.	Merhaba çocuklar. Ben sizin öğretmeninizim. Adım Zuhal Bora. Şimdi siz de kendinizi tanıtır mısınız?
Bayrak töreninde nasıl davranması gerektiğini kavrar.	Bayrak töreninde nasıl davranmamız gerektiğini söyleyiniz.
Sınıf içi kuralları belirleme sürecine katılır.	Çocuklar, sınıfta düzenli ve sorunsuz bir ortamın oluşması için bazı kurallara uymamız gerekir. Bu kuralları birlikte belirleyelim. Önerileriniz nelerdir? Parmak kaldıranlara sırayla söz vereceğim.

Tablo 6. Hayat Bilgisi 1. Sınıf Ders Kitabındaki Değerlendirme Sorularının 2. Ünite Kazanımlarına Göre Dağılımları ile Değerlendirme Sorularının Kazanımlarla İlişkisi

2. Ünite (Evimizde Hayat) Kazanımları	f	Değerlendirme sorularının dersin kazanımlarıyla ilişki durumu		
		İlişkili	Kısmen ilişkili	İlişkisi yok
“Aile bireylerini tanıtır.”	3	✓		
“Aile hayatının önemini kavrar.”	4	✓		
“Evinin yerini tarif eder.”	5	✓		
“Evde aile bireyleri ile iletişim kurarken nezaket kurallarına uyar.”	4	✓		
“Evdeki kaynakları verimli bir şekilde kullanır.”	4	✓		
“Gün içerisinde neler yapabileceğini planlar.”	4	✓		
“İstek ve ihtiyaçları arasındaki farkı ayırt eder.”	3	✓		
Toplam	27			

Tablo 6’ya göre, Hayat Bilgisi 1. sınıf ders kitabındaki değerlendirme sorularının 2. ünite kazanımlarına göre dağılımları incelendiğinde, yedi kazanıma ait 27 değerlendirme sorusunun olduğu görülmüştür. En çok (f=5) değerlendirme sorusunun “Evinin yerini tarif eder.” kazanımına ait olduğu bulunmuştur. Ancak değerlendirme sorularının kazanımlara dengeli bir şekilde dağıldığı söylenebilir. Değerlendirme sorularının kazanımlarla ilişkisi incelendiğinde de 2. ünite kazanımlarının tamamının değerlendirme sorularıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Değerlendirme sorularına ilişkin ders kitabından yapılan alıntılardan bazıları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Hayat Bilgisi 1. Sınıf Ders Kitabından 2. Ünite Örnek Kazanımlarına Yapılan Alıntı Örnekleri

2. Ünite Örnek Kazanımları	Örnek Değerlendirme Soruları						
Aile bireylerini tanıtır.	Siz de kendi aile üyelerinizi tanıtınız.						
Evinin yerini tarif eder.	3. Evinizin yerini sözlü olarak tarif ediniz.						
Gün içerisinde neler yapabileceğini planlar.	 Siz de aşağıdaki tabloya, bir gününüzün planını, okul saatlerini dikkate alarak yazınız. Planınızı yaparken büyüklerinizden yardım alınız. <table border="1" data-bbox="574 1635 1356 1769"><thead><tr><th colspan="2">GÜNLÜK PLANIM</th></tr><tr><th>Saat</th><th>Yaptıklarım</th></tr></thead><tbody><tr><td> </td><td> </td></tr></tbody></table>	GÜNLÜK PLANIM		Saat	Yaptıklarım		
GÜNLÜK PLANIM							
Saat	Yaptıklarım						

Tablo 8. Hayat Bilgisi 1. Sınıf Ders Kitabındaki Değerlendirme Sorularının 3. Ünite Kazanımlarına Göre Dağılımları ile Değerlendirme Sorularının Kazanımlarla İlişkisi

3. Ünite (Sağlıklı Hayat) Kazanımları	f	Değerlendirme sorularının dersin kazanımlarıyla ilişki durumu
---------------------------------------	---	---

	İlişkili	Kısmen ilişkili	İlişkisi yok
“Kişisel bakımını düzenli olarak yapar.”	7	✓	
“Sağlığını korumak için alması gereken önlemleri fark eder.”	5	✓	
“Sağlığı için yararlı yiyecek ve içecekleri seçer.”	6	✓	
“Gün içerisinde öğünlere uygun ve dengeli beslenir.”	4	✓	
“Temizlik kurallarına dikkat ederek kendisi için yiyecek hazırlar.”	3	✓	
“Yemek yerken görgü kurallarına uyar.”	5	✓	
“Kitle iletişim araçlarını kullanırken beden sağlığını korumaya özen gösterir.”	4	✓	
Toplam	34		

Tablo 8’e göre, Hayat Bilgisi 1. sınıf ders kitabındaki değerlendirme sorularının 3. ünite kazanımlarına göre dağılımları incelendiğinde, yedi kazanıma ait 34 değerlendirme sorusunun olduğu görülmüştür. En çok (f=7) değerlendirme sorusunun “Kişisel bakımını düzenli olarak yapar.” kazanımına ait olduğu bulunmuştur. 3. ünite kazanımlarından birinci ve üçüncü kazanım dışındaki kazanımlara ait değerlendirme sorularının dengeli bir şekilde dağıldığı söylenebilir. Değerlendirme sorularının kazanımlarla ilişkisi incelendiğinde de 3. ünite kazanımlarının tamamının değerlendirme sorularıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Değerlendirme sorularına ilişkin ders kitabından yapılan alıntılardan bazıları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Hayat Bilgisi 1. Sınıf Ders Kitabından 3. Ünite Örnek Kazanımlarına Yapılan Alıntı Örnekleri

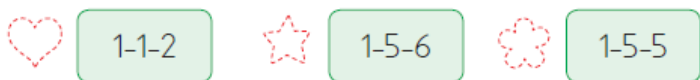
3. Ünite Örnek Kazanımları	Örnek Değerlendirme Soruları
Sağlığını korumak için alması gereken önlemleri fark eder.	Arkadaşlar, sağlığımızı korumak için hangi önlemleri almamız gerektiğini söyleyiniz.
Sağlığı için yararlı yiyecek ve içecekleri seçer.	Görselleri inceleyiniz. Sağlığınız için yararlı yiyecek ve içecekleri belirleyerek boyayınız.
Yemek yerken görgü kurallarına uyar.	5. Aşağıdakilerden hangisi yemek yerken uyulması gereken görgü kurallarına örnek olarak gösterilebilir? İşaretleyiniz.

Tablo 10. Hayat Bilgisi 1. Sınıf Ders Kitabındaki Değerlendirme Sorularının 4. Ünite Kazanımlarına Göre Dağılımları ile Değerlendirme Sorularının Kazanımlarla İlişkisi

4. Ünite (Güvenli Hayat) Kazanımları	f	Değerlendirme sorularının dersin kazanımlarıyla ilişki durumu		
		İlişkili	Kısmen ilişkili	İlişkisi yok
“Okulda ve evde güvenlik kurallarına uyar.”	4	✓		
“Okula geliş ve okuldan gidişlerde insanların trafikteki davranışlarını gözlemler.”	4	✓		
“Okula geliş ve gidişlerinde trafik kurallarına uyar.”	11	✓		
“Çevresindeki kişilerle iletişim kurarken güvenlik kurallarını uygular.”	5	✓		
“Acil durumlarda yardım almak için arayacağı kurumların telefon numaralarını bilir.”	6	✓		
“Teknolojik araç ve gereçleri güvenli bir şekilde kullanır.”	4	✓		
“Kendisi için güvenli ve güvensiz alanları ayırt eder.”	4	✓		
Toplam	38			

Tablo 10’a göre, Hayat Bilgisi 1. sınıf ders kitabındaki değerlendirme sorularının 4. ünite kazanımlarına göre dağılımları incelendiğinde, yedi kazanıma ait 38 değerlendirme sorusunun olduğu görülmüştür. En çok değerlendirme sorusunun (f=11) “Okula geliş ve gidişlerinde trafik kurallarına uyar.” kazanımına ait olduğu bulunmuştur. 4. ünite kazanımlarından üçüncü kazanım dışındaki kazanımlara ait değerlendirme sorularının dengeli bir şekilde dağıldığı söylenebilir. Değerlendirme sorularının kazanımlarla ilişkisi incelendiğinde de 4. ünite kazanımlarının tamamının değerlendirme sorularıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Değerlendirme sorularına ilişkin ders kitabından yapılan alıntılardan bazıları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Hayat Bilgisi 1. Sınıf Ders Kitabından 4. Ünite Örnek Kazanımlarına Yapılan Alıntı Örnekleri

4. Ünite Örnek Kazanımları	Örnek Değerlendirme Soruları
Okula geliş ve okuldan gidişlerde insanların trafikteki davranışlarını gözlemler.	Siz de trafikte gözlemlediğiniz doğru ve yanlış davranışlara örnekler veriniz.
Acil durumlarda yardım almak için arayacağı kurumların telefon numaralarını bilir.	5. Acil sağlık sorunları yaşadığımızda aşağıdaki numaralardan hangisini aramalıyız? İşaretleyiniz. 
Teknolojik araç ve gereçleri güvenli bir şekilde kullanır.	7. Teknolojik araç ve gereçlerin güvenli bir şekilde kullanımına ilişkin iki örnek yazınız. <p>.....</p>

Tablo 12. Hayat Bilgisi 1. Sınıf Ders Kitabındaki Değerlendirme Sorularının 5. Ünite Kazanımlarına Göre Dağılımları ile Değerlendirme Sorularının Kazanımlarla İlişkisi

5. Ünite (Ülkemizde Hayat) Kazanımları	f	Değerlendirme sorularının dersin kazanımlarıyla ilişki durumu		
		İlişkili	Kısmen ilişkili	İlişkisi yok
“Yaşadığı yeri bilir.”	4	✓		
“Yakın çevresindeki tarihî, doğal ve turistik yerleri fark eder.”	4	✓		
“Ülkemizin genel özelliklerini tanır.”	5	✓		
“Ülkemizde, farklı kültürlerden insanlarla bir arada yaşadığını fark eder.”	5	✓		
“Atatürk’ün hayatını bilir.”	4	✓		
“Millî gün, bayram, tören ve kutlamalara katılmaya istekli olur.”	6	✓		
“Dinî gün ve bayram kutlamalarına istekle katılır.”	5			✓
Toplam	33			

Tablo 12’ye göre, Hayat Bilgisi 1. sınıf ders kitabındaki değerlendirme sorularının 5. ünite kazanımlarına göre dağılımları incelendiğinde, yedi kazanıma ait 33 değerlendirme sorusunun olduğu görülmüştür. En çok değerlendirme sorusunun (f=6) “Millî gün, bayram, tören ve kutlamalara katılmaya istekli olur.” kazanımına ait olduğu bulunmuştur. 4. ünite kazanımlarına ait değerlendirme sorularının dengeli bir şekilde dağıldığı söylenebilir. Değerlendirme sorularının kazanımlarla ilişkisi incelendiğinde de 4. ünite kazanımlarından “Dinî gün ve bayram kutlamalarına istekle katılır.” kazanımı dışındaki kazanımların tamamının değerlendirme sorularıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Ancak “Dinî gün ve bayram kutlamalarına istekle katılır.” kazanımında “... kutlamalarına istekle katılır” ifadesini değerlendirmeye yönelik herhangi bir sorunun olmadığı görülmüştür. Değerlendirme sorularına ilişkin ders kitabından yapılan alıntılardan bazıları Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13. Hayat Bilgisi 1. Sınıf Ders Kitabından 5. Ünite Örnek Kazanımlarına Yapılan Alıntı Örnekleri

5. Ünite Örnek Kazanımları	Örnek Değerlendirme Soruları
Yakın çevresindeki tarihî, doğal ve turistik yerleri fark eder.	Siz de çevrenizdeki tarihî ve turistik yerlere örnekler veriniz.
Atatürk’ün hayatını bilir.	Atatürk’ün hayatını bir kere de EBA (Eğitim Bilişim Ağı) üzerinden izleyiniz. Atatürk’ün hayatıyla ilgili bildiklerinizi anlatınız.
*Dinî gün ve bayram kutlamalarına istekle katılır.	Arkadaşlar, siz de Ramazan Bayramında neler yaptığınızı söyleyiniz.



*Ders kitabında kazanıma ait değerlendirme sorularıyla ilişki kurulamamış olup kazanıma ilişkin örnek değerlendirme sorusuna yer verilmiştir.

Tablo 14. Hayat Bilgisi 1. Sınıf Ders Kitabındaki Değerlendirme Sorularının 6. Ünite Kazanımlarına Göre Dağılımları ile Değerlendirme Sorularının Kazanımlarla İlişkisi

6. Ünite (Doğada Hayat) Kazanımları	f	Değerlendirme sorularının dersin kazanımlarıyla ilişki durumu		
		İlişkili	Kısmen ilişkili	İlişkisi yok
“Yakın çevresinde bulunan hayvanları gözlemler.”	5	✓		
“Yakın çevresinde bulunan bitkileri gözlemler.”	3	✓		
“Yakın çevresinde bulunan hayvanları ve bitkileri korumaya özen gösterir.”	4	✓		
“Doğayı ve çevresini temiz tutma konusunda duyarlı olur.”	3	✓		
“Geri dönüşümü yapılabilecek maddeleri ayırt eder.”	4	✓		
“Güneş, Ay, Dünya ve yıldızları gözlemler.”	4		✓	
“Mevsimleri ve özelliklerini araştırır.”	14	✓		
“Mevsimlere göre doğada meydana gelen değişiklikleri kavrar.”	5	✓		
Toplam	42			

Tablo 14'e göre, Hayat Bilgisi 1. sınıf ders kitabındaki değerlendirme sorularının 6. ünite kazanımlarına göre dağılımları incelendiğinde, sekiz kazanıma ait 42 değerlendirme sorusunun olduğu görülmüştür. En çok değerlendirme sorusunun (f=14) “Mevsimleri ve özelliklerini araştırır.” kazanımına ait olduğu bulunmuştur. 6. ünite kazanımlarından yedinci kazanım dışındaki kazanımlara ait değerlendirme sorularının dengeli bir şekilde dağıldığı söylenebilir. Değerlendirme sorularının kazanımlarla ilişkisi incelendiğinde de 6. ünite kazanımlarından “Güneş, Ay, Dünya ve yıldızları gözlemler.” kazanımı dışındaki kazanımların tamamının değerlendirme sorularıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Ancak “Güneş, Ay, Dünya ve yıldızları gözlemler.” kazanımında “... Dünya ... gözlemler” ifadesini değerlendirmeye yönelik herhangi bir sorunun olmadığı görülmüştür. Değerlendirme sorularına ilişkin ders kitabından yapılan alıntılardan bazıları Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15. Hayat Bilgisi 1. Sınıf Ders Kitabından 6. Ünite Örnek Kazanımlarına Yapılan Alıntı Örnekleri

6. Ünite Örnek Kazanımları	Örnek Değerlendirme Soruları
Yakın çevresinde bulunan hayvanları gözlemler.	 <p>Çevrenizi gözlemleyerek hayvanları tespit ediniz. Bu hayvanların görsellerini bularak aşağıdaki alana yapıştırınız. (Çalışmanız için fotoğraf çekebilir, gazete, dergi ve Genel Ağ'dan yararlanabilirsiniz.)</p> <p style="text-align: center;">Çevremdeki Hayvanlar</p>
*Güneş, Ay, Dünya ve yıldızları gözlemler.	Bulutsuz bir günde, gökyüzünde neler gözlemlenir? Söyleyiniz.
Mevsimleri ve özelliklerini araştırır.	 <p>Mevsimlerin özellikleri ile ilgili bir araştırma da siz yapınız. Araştırma sonuçlarınızı, aşağıdaki alanlara kısaca yazınız.</p> <p style="text-align: center;">İlkbahar:</p>

*Ders kitabında kazanıma ait değerlendirme sorularıyla kısmen ilişki kurulmuş olup kazanıma ilişkin örnek değerlendirme sorusuna yer verilmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Hayat Bilgisi 1. sınıf ders kitabındaki değerlendirme soruları hem ünitelere hem de türlerine incelenmiştir. Değerlendirme sorularının ünitelere göre dağılımlarına bakıldığında, değerlendirme sorularına en çok 1. ünite, en az ise 2. ünite yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Değerlendirme sorularına en fazla 1. ünite yer verilmesinde kazanım sayısının diğer ünitelere göre fazla olması etkili olabilir. Cevahir-Batmaz (2022) tarafından yapılan çalışmada da Hayat Bilgisi 2. sınıf ders kitabında yer alan ölçme ve değerlendirme araçlarına en fazla 1. ünite, en az 2. ünite yer verildiği görülmüştür. Ancak Cevahir-Batmaz ve Dünder'in (2022) çalışmalarında ise Hayat Bilgisi 3. sınıf ders kitabındaki ölçme ve değerlendirme araçlarına en fazla 1. ünite, en az 3. ünite yer verildiği bulunmuştur. Bu çalışmadaki değerlendirme sorularının türlerine göre dağılımlarına bakıldığında ise, en çok açık uçlu (uzun cevaplı), en az eşleştirme şeklinde değerlendirme sorularına yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Hayat Bilgisi 1. sınıf ders kitabında açık uçlu (kısa cevaplı), çoktan seçmeli, performans ve çoklu cevap (seçme) şeklinde değerlendirme sorularına da yer verildiği bulunmuştur. Gülfırat-Kıbrız'ın (2015) çalışmasında çoğunlukla açık uçlu sorulara yer verildiği görülmüştür. Cevahir-Batmaz (2022) tarafından yapılan çalışmada ise Hayat Bilgisi 2 ve 3. sınıf ders kitaplarında en fazla açık uçlu (uzun cevaplı) sorulara yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazındaki diğer çalışmalarda (Kumru, 2021; Köse, 2021) da ders kitabındaki ölçme ve değerlendirme araçlarının önemli bir kısmının açık uçlu, kısa cevaplı ve çoktan seçmeli testlerden oluştuğu ortaya çıkmıştır. Karakuş'un (2019) çalışmasında incelenen soruların daha çok uzun cevaplı sorular olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışmada ünite değerlendirme sorularının daha çok çoktan seçmeli, kısa cevaplı testler ve doğru-yanlılardan oluştuğu da ortaya çıkmıştır. İncelenen çalışmaların (Cevahir-Batmaz, 2022; Cevahir-Batmaz ve Dünder, 2022; Gülfırat-Kıbrız, 2015; Karakuş, 2019; Köse, 2021; Kumru, 2021) sonuçları, bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Hayat Bilgisi 1. sınıf ders kitabındaki değerlendirme sorularının kazanımlara göre dağılımları ile değerlendirme sorularının kazanımlarla ilişkisi incelenmiştir. Değerlendirme sorularının kazanımlara göre dağılımlarına bakıldığında, her kazanıma ilişkin değerlendirme sorularına yer verildiği görülmüştür. Hayat Bilgisi 1. sınıfta yer alan 53 kazanımın 51'inin ders kitabındaki değerlendirme sorularıyla ilişkili olduğu bulunmuştur. Ancak 5. ünite bir kazanımın ilişkili olmadığı ve 6. ünite bir kazanımın da kısmen ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 5. ünitedeki "Dinî gün ve bayram kutlamalarına istekle katılır." kazanımıyla ilgili değerlendirme sorularına bakıldığında "... kutlamalarına istekle katılır" ifadesini değerlendirmeye yönelik herhangi bir sorunun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. 6. ünitedeki "Güneş, Ay, Dünya ve yıldızları gözlemler." kazanımında "... Dünya ... gözlemler" ifadesini değerlendirmeye yönelik herhangi bir sorunun olmadığı ancak güneş, ay ve yıldızları gözlemlemeye yönelik sorunun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin doğrudan dünyayı gözlemleyebileceği bir imkânın olmaması ders kitabında değerlendirme etkinliklerine yer verilmemesinde etkili olduğu söylenebilir. Güven (2010) tarafından yapılan çalışmada Hayat Bilgisi dersi kazanımlarını gerçekleştirmeye yönelik ders kitaplarında yeterince örnek bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Cevahir-Batmaz (2022) tarafından Hayat Bilgisi 2 ve 3. sınıf ders kitaplarıyla yapılan çalışmada da ders kitaplarında dersin kazanımlarının tamamına yönelik ölçme ve değerlendirme araçlarına yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Hayat Bilgisi 2. sınıfta yer alan 50 kazanımdan 35'inin kitapta yer alan ölçme ve değerlendirme araçlarıyla desteklendiği, yedisinin kısmen desteklendiği, sekizinin ise desteklenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca aynı çalışmada Hayat Bilgisi 3. sınıfta yer alan 45 kazanımdan 37'sinin kitapta yer alan ölçme ve değerlendirme araçlarıyla desteklendiği, üçünün kısmen desteklendiği, beşinin ise desteklenmediği bulunmuştur. Cevahir-Batmaz (2022) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları da çalışmanın bu bulgusunu desteklediği söylenebilir.

Çalışmanın sonuçları doğrultusunda; Hayat Bilgisi 1. sınıf ders kitabında yer alan değerlendirme soru türlerinin daha fazla çeşitlendirilmesi öğrencilerin çok yönlü değerlendirilmesi açısından önemli

görülebilmektedir. Ünitelerdeki kazanım sayısına göre değerlendirme sorularının ünitelere dağılımları incelenerek üniteler arasındaki değerlendirme sorularının daha dengeli dağılım göstermesi sağlanabilir. İlkokulda diğer ders kitaplarındaki değerlendirme sorularının incelenmesine yönelik farklı çalışmaların yapılması önerilebilir. Dersin kazanımlarıyla ders kitabındaki değerlendirme sorularının ilişkisinin belirtke tablosuyla belirlenerek ilgili ders kitaplarında yer verilmesi sağlanabilir.

Kaynakça

Anagün, Ş. S., ve Kılıç, Z. (2015). Ne kadar öğrettik bilelim: Hayat bilgisi öğretiminde ölçme ve değerlendirme. İçinde M. Gültekin (Edt.), *Hayat bilgisi öğretimi* (ss. 153-186). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Batmaz, O. (2021). Sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersindeki pratik bilgilerinin incelenmesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Trabzon Üniversitesi, Trabzon

Cevahir-Batmaz, M. (2022). Hayat bilgisi ders kitaplarında yer alan ölçme ve değerlendirme araçlarının incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.

Cevahir-Batmaz, M., ve DüNDAR, H. (2022). Hayat Bilgisi 3. sınıf ders kitabında yer alan ölçme ve değerlendirme araçlarının incelenmesi. *International Journal of Social Science Research*, 11(1), 17-39.

DüNDAR, H. (2012). Hayat bilgisi dersinde ölçme ve değerlendirme. İçinde S. Ögülmüş (Edt.), *Hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen el kitabı* (ss. 527-281). Ankara: Pegem Akademi.

Ekiz, D. (2020). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Anı Yayınları

Gülfırat-Kıbrız, E. (2015). Ortaokul Sosyal bilgiler kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin içerik analizi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.

Güven, S. (2010). İlköğretim hayat bilgisi dersi ders ve öğrenci çalışma kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 84-95.

Karakuş, H. (2019). 6. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabının alternatif ölçme ve değerlendirme anlayışı açısından incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.

Köse, M. (2021). Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 316-334.

Kumru, B. E. (2021). Coğrafya ders kitaplarının alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri bakımından incelenmesi ve coğrafya öğretmenlerinin sözü edilen teknik ve uygulamalara ilişkin görüşleri (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage Publications.

Moore, D. W., Moore, S. A., Cunningham, P., ve Cunningham, J. (2006). Developing readers and writers in the content areas. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.

Sağlam, H. İ. (2015). Toplum, birey ve doğaya bütüncül bakış: Hayat bilgisi. M. Gültekin (Ed.), Hayat bilgisi öğretimi içinde (s. 1-14). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Tay, B. (2017). Hayat Bilgisi: Hayatın bilgisi. Tay, B. (Ed.), Etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi içinde (1-42). Ankara: Pegem.

Topses, G., Güçlü, N., Yel, S., Korkmaz, A., Çakmak, M., Köksal, H., ve Albayrak, F. (2001). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu hayat bilgisi 1-3*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yılmaz, F., ve Göçen, S. (2019). Hayat bilgisi öğretimine ilişkin yapılan araştırmalara yönelik bir inceleme. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 76-86.

Özel Yetenekli Öğrencilerin Yer Aldığı Matematik Sınıfında Değerlerin Hizalanması

Fatma Nur AKTAŞ¹

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

Özet

Problem Durumu ve Amaç: Sınıf kültürünü şekillendiren öğretmen ve öğrencilerin uygulamaya taşıdıkları değerlerinin arasındaki uyum ve çatışma süreçlerinde tercih edilen stratejiler öğrenme süreçlerini şekillendirmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin nitelikleri göz önüne alındığında bu süreçlerin sıklıkla ortaya çıkması muhtemeldir. Bu nedenle bu araştırmanın amacı özel yetenekli öğrencilerin olduğu bir matematik sınıfında öğretmen ve öğrencilerin değerleri hizalama stratejilerini incelemektir. **Yöntem:** Durum çalışması deseninde tasarlanan araştırmanın katılımcıları bir Bilim ve Sanat Merkezi'nde matematik dersini alan beş 7.sınıf öğrencisi ve onların matematik öğretmenidir. Bu nedenle katılımcılar amaçlı örnekleme metotlarından ölçüt örnekleme metoduyla belirlenmiştir. Araştırma veri toplama araçları ders video kayıtları ve görüşmelerdir. Elde edilen veriler içerik analizi metoduyla analiz edilmiştir. **Sonuçlar:** Matematik öğretmenin değerler hizalama stratejileri kılavuz, müdahale, destek, sığınak, yeniden sıralama ve tamamlamadır. Özel yetenekli öğrencilerin değerler hizalama stratejileri ise kendine odaklanma, güdülenme/manipüle olma ve akran desteğidir. Stratejilerin uygulamada eş zamanlı ortaya çıkma süreçleri incelendiğinde öğretmenin destek ve öğrencilerin akran desteği stratejilerini uygulaması dikkat çekicidir. Ayrıca, özel yetenekli öğrencilerin bireysel değerlerini dikkate aldığı kendine odaklanma stratejisine sıklıkla yer verdiği belirlenmiştir. Benzer şekilde öğretmenin de öğrencilerin değerlerini uygulamaya yansıtmasını içeren stratejiler tercih ettiği tespit edilmiştir. **Öneriler:** Özel yetenekli öğrencilerin matematiksel değerleri ve değerleri hizalama stratejileri arasındaki ilişkinin açıklanması ve kaynaştırma uygulamalarının yer aldığı sınıflarda akranlarıyla olan benzerlik ve farklılıkların incelenmesi ileriki araştırmalar için dikkat çekicidir.

Anahtar Kelimeler: özel yetenekli öğrenci, matematik sınıfı, matematiksel değerler, değerlerin hizalanması

Giriş

Özel yetenekli öğrenciler sahip oldukları bireysel niteliklerinden ve akranlarından farklı bakış açılarından dolayı farklılaştırılmış eğitim uygulamalarına ihtiyaç duymaktadır. Özel yetenekli öğrencilerin eğitim uygulamalarına yansıyan söz konusu nitelikleri arasında analitik düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişmiş olması sıralanabilir. Dolayısıyla, özel yetenekli bir öğrencinin olduğu sınıftaki öğretim uygulamalarında gerçek yaşam bağlamında ve sosyo-bilimsel konular hakkında eleştirel düşünmeye dayalı tartışmalara ve yaklaşımlara yer verilmesi gerekmektedir (Maass vd., 2019). Ancak, özel yetenekli öğrenciler için sınıf uygulamalarının nitelikleri ve bu süreçte öğrencilerin düşünme süreçlerine yansıyan duyuşsal faktörler araştırılması gereken bir alandır (Leikin, 2021). Zira, kültürel farklara bakılmaksızın öğrenenlerin etkinlik seçimleri eğlence, güçlük, kolaylık ve gerçek yaşam senaryoları gibi değerlerine göre değişmektedir (Barkatsas & Seah, 2015). Değerler, öğrenenin matematikle ilgilenmeye dair düşüncelerine yansımalarının yanı sıra matematik öğrenme süreçlerinin nasıl şekillendiği hakkında bilgi vermektedir (FitzSimons & Seah, 2001). Ancak, sınıf kültürü düşünüldüğünde bireysel olarak özel yetenekli öğrencinin, akranlarının ve matematik öğretmenin de matematik eğitimi değerlerine sahip olduğu açıktır. Sınıf uygulamalarında öğrencilerin ve matematik öğretmenin seçimlerinin altındaki değerlerin uyum içerisinde uygulamaya yansımaları ise değerlerin hizalanması ile mümkündür (Kalogeropoulos vd., 2021).

¹ Sorumlu Yazar. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, fnuraktas@gmail.com / fatmanuraktas@ksu.edu.tr,

Değerlerin Hizalanması ve Matematik Eğitimi

Değer ve değer edinimi literatüründe oldukça yeni teorik çerçeveye sahip olan ‘alignment’ terim olarak ‘aynı hizaya gelme’ ve ‘sıralama’ anlamlarına sahiptir (Cambridge Dictionary, n.d.). Buna göre ‘values alignment’ belirlenen, var olan veya beklenen değerlerin hizalanması, sıralanması veya uyum içinde sunulması olarak düşünülebilir. Değerlerin hizalanması, sınıf uygulamasında öğretmenin kendi değerleriyle tasarladığı ders planının taşıdığı değerlerden öğrencilerin matematik öğrenmeye dair sahip olduğu değerlere kadar ortaya çıkan değerlerin uyum içerisinde var olması için önceliklerine göre sıralanmasıdır (Kalogeropoulos & Bishop, 2017). Bu sıralamada, sınıf uygulamasını şekillendiren matematik öğretmenin bireysel değerlerine ve öğrencilerinin her birinin değerlerine odaklanması beklendiğinden (Kalogeropoulos vd., 2021), sıklıkla öğretmenlerin değerlerin hizalanması stratejileri incelenmiştir (bkz. Aktaş, 2023; Kalogeropoulos & Bishop, 2017; Kalogeropoulos vd., 2021; Seah & Andersson, 2015). Kalogeropoulos ve Bishop (2017) öğretmenlerin matematik sınıflarındaki değerleri hizalama stratejilerini *destek* (scaffolding), *denge* (equilibrium), *müdahale* (intervention) ve *sığınak* (refuge) olarak kategorilendirmiştir. Bu kategoriler verilen sıralanışta öğretmen değerlerinin odağa alınmasından öğrenci değerlerine odaklanılmasına doğru bir dizilime sahiptir. Başka bir ifadeyle, destek stratejisinden sığınak stratejisine doğru öğrenci değerlerinin sınıf uygulamasına yansıtılması artmaktadır. *Destek* stratejisi, öğretmenin benimsediği değerlere göre tasarladığı ders planını uygularken öğrencilerin sahip olduğu bilgi ve değerlere göre süreci başarıyla sürdürememesi sonucunda planında değişiklik yapmasıdır. *Denge* stratejisi ise beklenmedik durumlarda öğretmenin öğrencinin sahip olduğu değeri kabullenerek uygulamayı sürdürmesidir. *Müdahale* stratejisinde öğretmen bireysel olarak öğrencilerle ilgilenerken onların değerlerine göre uygulamayı şekillendirmektedir. *Sığınak* stratejisi, öğrenmenin gerçekleşmemesi durumunda öğrenci değerlerine göre uygulamanın şekillendirilerek yeniden tasarlanmasını içermektedir. Kalogeropoulos vd. (2021) bu stratejilere ilave olarak *kılavuz* (beacon) stratejisinden söz etmektedir. Kalogeropoulos ve Bishop (2017) değerleri hizalama sıralamasına göre *kılavuz* stratejisi öğretmen değerlerini en fazla odağa alan strateji olarak yerini almaktadır. Zira, *kılavuz* stratejisi öğretmen değerlerinin uygulamaya en sık yansıtıldığı stratejidir. Çünkü, *kılavuz* stratejisi öğrencilerin ilgili kavramı öğrenmesi için öğretmenin bilgi ve deneyimine dayanarak en iyi yolu inşa edeceği fikrine dayanır. Seah ve Andersson (2015) ise öğrenci düşüncelerinin uygulamaya daha fazla yansıtılmasının onların öğrenme stillerine göre tasarlanmış derslere yer verilmesinin gerekliliği olarak ifade etmektedir. Buna göre değerleri hizalama stratejilerini *yeniden ele alma* (redefining), *yeniden sıralama* (reprioritising) ve *tamamlama* (complementing) olarak sınıflandırmışlardır. *Yeniden ele alma* stratejisi, öğrencinin uygulamaya yansıtılan değeri fark edemediğinde öğretmenin tasarladığı ders planını değiştirmeden uygulama stratejisinde değişiklik yapması sürecidir. *Yeniden sıralama* stratejisinde öğretmen öğrencinin değerini fark ettiğinde uygulamayı gözden geçirerek öğrenci değerini de uygulamaya yansıtması esastır. *Tamamlama* stratejisi ise farklı değerlerin birbirinin tamamlayıcısı olarak öğrenme sürecini şekillendirmesini kapsamaktadır. Başka bir ifadeyle, uygulamada ortaya çıkan değerlerin uyum içerisinde kabullenilmesi ve öğrenmeyi zenginleştirilmesi için sıralanmasıdır. Aktaş (2023) ise uzaktan ve yüz yüze eğitim uygulamalarında matematik öğretmenlerinin değerleri hizalama strateji tercihlerini incelediği araştırmasında alan yazından farklı olarak *odaklanma* (focusing) ve *göz ardı etme* (ignoring) stratejilerini ortaya koymuştur. *Odaklanma* stratejisi öğrenci düşüncelerine, ifadelerine ve değerlerine dikkat etme olarak ele alınmıştır. *Göz ardı etme* stratejisi ise öğrencinin değerlerinin uygulamaya yansımamasıdır. Bunun için öğretmenin öğrencinin söylemlerine ve düşüncelerine fırsat sunmaması *göz ardı etme* stratejisinin göstergesidir.

Özel Yetenekli Öğrenciler ve Matematik Sınıflarında Değerler

Türkiye’de özel yetenekli öğrencilerin tespit edilerek bireyselleştirilmiş ve homojen eğitim fırsatlarının sunulduğu Bilim ve Sanat Merkezleri için Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezi Yönetmeliği’nde (2016) özel yetenekli bireyleri şöyle tanımlamaktadır:

“ [...] yaşlılarına göre daha hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren bireydir” (s.2).

Bu tanımlamaya göre belirli alanlar bazında özel yetenek tanımlaması ortaya çıkmaktadır. Benzer şekilde Leikin (2021) matematiksel özel yetenekliliği bireylerin niteliklerine ve becerilerine göre açıklanması gerektiğini belirtmiştir. Matematiksel beceriler ise içeriğin hızlı algılanması, problem çözme becerisi, matematiğe karşı ilgi ve akademik başarı olarak sıralanabilir (McClain & Pfeiffer, 2012). Nitelikleri ise entellektüel merak, azim ve yılgınlığa düşmeme gibi özellikleri kapsamaktadır (Leikin, 2019). Böylece, özel yetenekli öğrencilerin matematik öğrenme sürecinin gelişimine dair benzer değerlere sahip olması mümkündür. Nitekim, Aktaş ve Dede (2022) özel yetenekli öğrencilerin karar verme süreçlerinin altında yatan matematik eğitimi değerlerini detaylandırma, ilişkilendirme, yakınlık, model kullanma, tahmin etme, kontrol etme, hesaplama ve zihinsel hesaplama, karşılaştırma, esneklik, merak, öz değerlendirme, bilgi ve iletişim teknolojisi olarak sıralamıştır. Dahası duyuşsal boyutlar öğrencilerin matematik ve fen bilimleri ile ilgilenme veya ilgilenmeme tercihlerini etkileyebilir (Bishop vd., 2006). Ayrıca değerler sadece öğrenenlerin matematikle ilgilenme konusundaki düşüncelerini etkilemekle kalmaz, aynı zamanda öğrenenlerin matematik öğrenme süreçlerinin nasıl şekillendiği hakkında da bilgi sağlamaktadır (FitzSimons & Seah, 2001). Dolayısıyla özel yetenekli öğrencilerin matematik sınıflarına taşıdığı bireysel değerleri öğrenme süreçlerini, problem çözme stratejilerini ve örnek tercihlerini etkilemektedir. Benzer şekilde, matematik öğretmenleri de ders planı tasarısı, problem ve çözüm tercihi gibi matematik öğretmeye dair bireysel değerlerini sınıfa taşımaktadır (bkz. Aktaş & Argün, 2018). Öğretmen ve öğrencinin sınıf uygulamalarına yansıttığı bu değerlerin uyum içinde olması öğrenmeyi güçlendirirken çatışmaların yaşanması da olasıdır (Kalogeropoulos & Bishop, 2017). Değerlerin ortaya çıktığı uyum veya çatışma süreci gibi kritik anlarda değerlerin öncelik sırasına konulması değerleri hizalama stratejilerini işaret etmektedir. Şimdiki araştırmada alan yazında matematik öğretmeni odaklı olan çalışmalara (bkz. Aktaş, 2023; Kalogeropoulos & Bishop, 2017; Kalogeropoulos vd., 2021; Seah & Andersson, 2015) öğrenci perspektifi de eklenecektir. Bu araştırmada özel yetenekli öğrencilerin yer aldığı Bilim ve Sanat Merkezi'nde bir matematik sınıfındaki değerlerin hizalanma süreçlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Spesifik olarak özel yetenekli öğrencilerin seçilmesinde, onların düşüncelerini analiz etme ve analitik düşünme becerilerinin gelişmiş olması (Leikin, 2019) da göz önüne alınmıştır. Ayrıca, araştırma sonuçlarına göre özel yetenekli öğrencilerle matematik uygulamalarında strateji seçimleri, öğrenci düşüncelerini yanıtlama ve düşünmeye teşvik etme süreçleri hakkında değerler odaklı bir çerçeve sunulacaktır. Buna göre araştırma problemi şöyledir:

Özel yetenekli öğrencilerin yer aldığı matematik sınıflarında öğretmen ve öğrenci perspektifinden değerleri hizalama süreçleri nasıldır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Nitekim, durum çalışması sonuçtan ziyade sürece ve özel değişkenlerden çok duruma veya şartlara ve keşfetmeye odaklanmaktadır (Merriam, 1998). Sınıf uygulamalarında ortaya çıkan değerlerin uyumu veya çatışma süreçlerin kritik durumları oluşturduğu bu araştırmada öğretmen ve öğrencilerin stratejilerinin göstergeleri analiz birimleridir. Bu nedenle, araştırma iç içe geçmiş çoklu durum çalışması deseninde tasarlanmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme metotlarından ölçüt örnekleme metoduyla belirlenmiştir. Katılımcılar, öğrenci bağlamında özel yetenekli tanısı almış olma ve bir Bilim ve Sanat Merkezi'nde destek eğitim alma ve öğretmen bağlamında ise özel yetenekli öğrencilerinin matematik öğretmeni olma kriterini taşımaktadır. Araştırmanın katılımcıları bir Bilim ve Sanat Merkezi'nde matematik derslerine devam eden beş özel yetenekli 7.sınıf öğrencileri (Ö1-5 ile kodlanmışlardır) ve bu öğrencilerin merkezdeki matematik

öğretmenidir. Bilim ve Sanat Merkezlerinde alan bazlı ayrımlar dikkate alınarak sınıf düzeyi belirlenmiştir. Katılımcı özel yetenekli öğrenciler farklı devlet okullarında eğitimlerini devam ettirmektedir ve tümü ilkokul 2.sınıf itibarıyla mevcut Bilim ve Sanat Merkezi'nde destek eğitim uygulamalarını sürdürmektedir. Katılımcıların matematik dersine dair özel ilgilerinin ve yeteneklerinin olması onların ortak noktaları olmasının yanı sıra araştırmanın yürütüldüğü Bilim ve Sanat Merkezi'nde aynı sınıfta matematik uygulamalarını takip etmekteydiler. Bu sınıfın matematik öğretmeni de araştırmanın diğer katılımcısıdır. Öğretmen 18 yıl meslek tecrübesine sahiptir ve yaklaşık 10 yıldır Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Katılımcıların yer aldığı matematik sınıfındaki dört ders sürecinin video kayıtları ve kısa görüşmeler araştırmanın veri toplama araçlarıdır. Ders videolarının analizinde öğretmen ve öğrencilerin değerlerinin tespit edildiği ve özellikle çatışmaların, yani farklılıkların, tespit edildiği kritik anlar belirlenmiştir. Bu kritik durumlar için matematik öğretmeniyle ve öğrencilerle kısa görüşmelerle katılımcı teyidi sağlanmıştır. Ayrıca, görüşmeler yoluyla öğretmen ve öğrencilerin değerler hizalama stratejilerinin onaylanması mümkün olmuştur.

Verilerin Analizi

Video kayıtlarının transkriptleri ve görüşmeler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Analizlerde katılımcıların söylemleri yoluyla değer uyumları ve çatışmaları belirlenerek değerlerin hizalanmasında katılımcıların seçimleri incelenmiştir. Bu seçimlerde, katılımcıların birbirlerinin değerlerini dikkate alma ve kendi değerlerine odaklanma süreçleri esas alınmıştır. Nitekim, bireylerin tercihlerinin ve kararlarının altında benimsedikleri değerler yer almaktadır (Aktaş vd., 2018). Elbette katılımcılar matematik eğitiminde değerler hakkında bilgi sahibi değildir. Ancak, analizler sonucunda katılımcılardan söylemleri, dönütleri ve odak noktaları hakkında katılımcı teyidi alınmıştır. Buna göre, katılımcıların kritik anlardaki odak noktalarının belirlenmesi mümkün olmuştur. Katılımcı teyitleri video kayıtlarının bireysel olarak kritik noktalar bağlamında izlendiği görüşmeler yoluyla sağlanmıştır. Böylece, araştırmanın geçerliliğinin ve güvenilirliğinin de artırılması mümkün olmuştur. Katılımcılardan ve öğrencilerin ailelerinden onam formu alınmış ve tüm etik ilkelere uyulmuştur. Araştırma verileri için bir kritik durum kesiti ve analiz örneği aşağıda sunulmuştur:

Öğretmen öğrencilerden diledikleri bir piramit için yüzey, ayrıt ve köşe kavramlarını belirlemelerini istemişti. Öğrenciler diledikleri şekilde genelleme, model çizme veya somut materyal desteği ile soruya cevap vermekte özgür bırakılmıştı. Öğretmen, Ö3 ve Ö5 arasında aşağıdaki diyalog gerçekleşmişti.

Ö3: Hocam bu model olur mu? (tahtaya çizdiği piramit açılımını işaret eder)

Ö5: Hocam ben çizmiştim işte böyle olmalı (çalışma kağıdını havaya kaldırır)

Öğretmen: Ayrıtlarını, yüzeylerini ve köşelerini işaretler misin?

Ö3: (kalemle işaretleyerek ayrıtları sayar) Hocam bunun ayrıtları...

Ö5: Kenarları iki kez sayma! Komşu onlar bir tane olacak.

Yukarıdaki kesitte öğretmen Ö3'ün bireysel değerleriyle tercih ettiği model çizimini kabullenerek uygulamayı sürdürmektedir. Ayrıca, cevaba ulaşması için yönlendirici basit sorulara yer vermiştir. Dolayısıyla *destek* stratejisini uygulamaya yansıtmıştır. Ö3 bireysel değerlerine odaklanırken *kendine odaklanma* stratejisini ve Ö5 ise Ö3'ün tercihine odaklanarak *akran desteği* stratejisini benimsemiştir.

Bulgular

Katılımcıların değerler hizalama stratejilerine dair kritik durum örneği aşağıda sunulmuştur. Sunulan kritik durum, araştırma sonuçlarını özetler nitelikte seçilmiştir. Böylece, matematik öğretmenin ve özel

yetenekli öğrencilerin strateji tercihleri örneklendirilmiştir. Tablo 1 sonuçlarda elde edilen öğretmen ve öğrenci değerleri hizalama stratejilerini özetlemektedir.

Kritik durumda öğretmen öğrencilerin Keops piramidini incelemelerini istemişti. Bunun için öğretmen internet yardımıyla arama motorunda ‘Keops piramidi’ terimine dair sonuçları tahtaya yansıtmıştı. Aşağıda Tablo 1’de kritik durum kesitler halinde ve öğretmen ve öğrenci stratejilerini ayırt edecek şekilde sunulmuştur.

Tablo 1

Öğretmen ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Değerler Hizalama Stratejileri

Değerler hizalama stratejileri	Kritik durum kesitleri	Öğretmenin stratejileri	Öğrencilerin stratejileri
-Kılavuz -Kendine odaklanma	Öğretmen: Piramit hakkında ne biliyoruz? Ö2: Beş köşesi var. Ö1: Köşeleri ve ayrıtları olan şey. Ö3: Uzunluk yapılmış. Ö5: Köşe ayrıt sayısı ile ilgili kesin bir bilgi vardı. Öğretmen: (Ö1’e) Şu dolabın içini aç bakalım. (Ö1 ve Ö2 dolabı açıp iki farklı piramit modeli aldılar. Ö2’in seçtiği piramidi işaret ederek) o üçgen piramit mesela.	<i>Kılavuz</i> – Öğretmen ders tasarısında belirlediği şekilde öğrencileri kare piramidi incelemeye yönlendirmesi	<i>Kendine odaklanma</i> – öğrencilerin hepsi bireysel değerlerine odaklanmışlardır, birbirlerinin ifadelerine odaklanmasa
-Müdahale -Kendine odaklanma -Güdülenme/manipüle olma	Ö1: Hocam bu olur mu? (kare piramit modelini eline aldı) Ö2: Hocam dört yüzü var, ben bildim. (üçgen piramit modelini inceliyordu) Öğretmen: Ama o üçgen piramit, bizim bahsettiğimiz piramidin üçgen değil tabanı. Ö4: (Ö1’in seçtiği kare piramidi eline aldı) Hocam bunun ayrıtlarını mı sayalım? Ö2: Nasıl oluyor ki başka?	<i>Müdahale</i> – bireysel olarak Ö2’nin cevabına odaklanarak uygulamayı sürdürmesi	<i>Kendine odaklanma</i> – Ö2 bireysel seçimine odaklanmayı sürdürmesi <i>Güdülenme/manipüle olma</i> – Ö4 öğretmenin dönütlerine ve Ö1’in seçimine göre düşüncelerini şekillendirmesi
-Destek -Kendine odaklanma -Güdülenme/manipüle olma -Akran desteği	Ö4: Piramit dört yüzlü oluyor hocam. Ö5: Dört yüzlü ne demek? Ö2: Hocam nasıl dört yüzlü? Öğretmen: Bir say bakalım. Ö1: (elindeki kare piramidinin yüzlerine dokunarak) 1, 2, 3, 4, bir tane de bu var 5. Bunun tabanına bak (Ö2’nin elindeki üçgen piramidi işaret etti) üçgen, bunun (elindeki kare piramidi işaret etti) tabanına bak kare.	<i>Destek</i> – öğrencinin tercihlerini dikkate alarak odak noktasını değiştirmeden öğrenciyi kare piramit modelini kullanmaya yönlendirmeye çabalaması	<i>Kendine odaklanma</i> – Ö2 bireysel seçimine odaklanmayı sürdürmesi <i>Güdülenme/manipüle olma</i> – öğrenciler birbirlerinin fikirlerinden etkilenmesi

	Ö2: Hocam ikisi de piramit sonuçta. Siz bana dörtgen piramit bul demediniz.		<i>Akran desteği</i> – Ö1, Ö2'nin öğrenme sürecine destek olmaya çabalaması
-Yeniden sıralama	Öğretmen sınıf dolabındaki diğer piramit modellerini incelemelerini istemişti. Öğretmen: Madem öyle piramitleri inceleyelim biraz. Başka nasıl bir piramit olabilir?	<i>Yeniden sıralama</i> – öğrencilerin piramit kavramının özelliklerini inceleme fikirlerini kabul etmesi ve farklı örneklerle yer vermesi	<i>Güdülenme /manipüle olma</i> – öğretmenin sorusuna göre düşünme sürecini sürdürmeleri
-Sığınak	Ö3: Beşgen		
-Güdülenme /manipüle olma	Öğretmen: Beşgen piramidin kaç yüzeyi olur? Öğrenciler: Altı Öğretmen: Kaç ayrıtı olur? Ö1: 12	<i>Sığınak</i> – Ö3'ün cevabına göre süreci yönlendirmesi	
-Sığınak	Ö2: Hocam kalemi alabilir miyim? (öğretmen tahta kalemini uzattı) Ö1: 11 Ö3: 15 Bu sırada Ö2 tahtaya beşgen piramit çizmeye çalışıyordu. Öğretmen: Bilemediniz (Ö2'ye yönelerek) açılımını çizsen?	<i>Sığınak</i> – öğrencilerin fikirlerini ifade ederek diledikleri çözüm stratejisini uygulamalarına izin vermesi	<i>Kendine odaklanma</i> – öğrencilerin bireysel çözümlerine ve stratejilerine odaklanması
-Tamamlama	Ö2: O nasıl oluyor?		
-Kendine odaklanma	Öğretmen: İçini açıp baksaydın nasıl olurdu? (Diğer öğrenciler hala modelleri inceleyerek aralarında konuşuyorlardı) Güzel çizdin. Ayrıtları say bakalım. Ö2: (Ö2 ayrıtları kalemle işaretleyerek saydı) Beş Öğretmen: Beş tane de tabanda var. Böylece beşgen piramidi incelemiş olduk [...]	<i>Tamamlama</i> – her bir öğrencinin değerlerini uygulamaya yansıtmasına izin vererek bir arada sonuca ulaşmaya çabalaması	

Tablo 1'de örneklendirilen stratejiler öğretmen ve özel yetenekli öğrencilerin matematik sınıflarında ortaya çıkan değerleri hizalama stratejileridir. Öğretmen değerleri hizalama stratejileri *kılavuz, destek, müdahale, sığınak, yeniden sıralama* ve *tamamlama* olarak belirlenmiştir. Bu stratejiler giriş bölümünde de belirtilen alan yazında yer alan açıklamalarını örnekler niteliktedir (bkz. Aktaş, 2023; Kalogeropoulos & Bishop, 2017; Kalogeropoulos vd., 2021; Seah & Andersson, 2015). Öğrenci değerleri hizalama stratejileri ise *kendine odaklanma, güdülenme/manipüle olma* ve *akran desteği* olarak alan yazına kazandırılan stratejilerdir. *Kendine odaklanma* stratejisi, öğrencinin bireysel değerlerine göre öğrenme sürecinin sürdürülmesini istemesidir. Öğrenci sadece kendi düşüncelerine odaklanarak öğretmenin kendisine dönüt vermesini veya öğrencinin kendisinin cevabına göre uygulamanın sürdürülmesini talep etmesidir. *Güdülenme stratejisi*, öğrencinin öğretmenin dönütleri, soruları ve örnekleri veya öğrenci akranlarının

düşünceleri, fikirleri ve cevapları yardımıyla düşüncelerin yönlendirilmesine izin vermesidir. Bu nedenle bu strateji, manipülasyonun gerçekleşmesi söz konusu olduğundan *manipüle olma* stratejisi olarak da sınıflandırabiliriz. *Akran desteği stratejisi* ise *güdülenme* stratejisinden farklıdır. *Akran desteği* stratejisinde öğrenci diğer öğrencilerin kavrayışlarını ve anlamalarını destekleyecek şekilde örnekler verme veya açıklamalarda bulunma eğilimindedir. Böylece, *kendine odaklanma* stratejisinde öğrencinin bireysel değerlerini dikkate aldığı, *güdülenme* stratejisinde öğretmenin ve/veya akranların değerlerini de dikkate aldığı ve *akran desteği* stratejisinde ise diğer öğrencilerin değerlerine odaklandığı söylenebilir.

Sonuç, Tartışma ve Tartışma

Sonuçlar, öğretmen ve öğrenci perspektifinden farklılıklar göstermektedir. Matematik öğretmenin değerleri hizalama strateji tercihi öğrencilerin ifade özgürlüğünü sağlayan, eleştirel ve kritik düşünme süreçlerine teşvik eden, iddialarını sorgulayan ve tartışan stratejilerden yana olmuştur. Ancak, öğrencilerin değerler hizalama strateji tercihlerinde bireysel veya öğretmen değerlerine odaklanarak akranlarının değerlerini göz ardı ettikleri belirlenmiştir. Bu sonuç, öğrencilerin akranlarının fikirlerine odaklanmadığını işaret etse de uygulamada bu stratejinin öğrencilerin fikirlerini sorgulama, karşıt fikirlerin çatışması ve tartışılması gibi düşünme süreçlerini artıran yansımaları tespit edilmiştir. Dolayısıyla, özel yetenekli öğrencilerin fikirlerini uygulama ve açıklama gereksinimi (Leikin, 2021) benzer niteliklere sahip akranları arasında fikirlerin karşılaştırılması, yeni iddiaların ortaya atılması ve tartışma uygulamalarının artmasına yol açmaktadır. Başka bir ifadeyle *müdahale*, *destek* ve *sığınak* stratejilerine yer verilmesi özel yetenekli öğrencilerin bilişsel gelişimini desteklemektedir. Nitekim öğretmenin öğrencilerin değerlerine odaklanması, öğrencinin öğrenme sürecinden uzaklaşmasını engellemek içindir (Kalogeropoulos & Bishop, 2017). Böylece, özel yetenekli öğrencilerin yer aldığı sınıflarda değerlerin çatışması süreçlerinin sıklıkla ortaya çıktığı ve değerlerin hizalanması için matematik öğretmenin strateji seçiminin önemli olduğu belirlenmiştir.

Sınıf uygulamalarının ve iletişiminin sürdürülmesinde öğrenci fikirlerinin ortaya çıkarılması ve öğretmen dönütleri önemlidir. Bu nedenle öğrenci değerlerinin dikkate alındığı *yeniden sıralama* ve *tamamlama* stratejileri (Seah & Andersson, 2015) özel yetenekli öğrencilerin fikirlerini işe koşma ve düşünme süreçlerini geliştirme için fırsat sunmaktadır. Ancak, öğretmenin bu stratejileri uyguladığı kritik durumlarda özel yetenekli öğrencilerin kendi değerlerine veya öğretmenin değerlerine odaklanarak *kendine odaklanma* ve *güdülenme* stratejilerine yer verdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde öğretmenin *destek* stratejisine yer verdiği kritik durumda özel yetenekli öğrencilerin de *akran desteği* stratejisini benimseyerek akranın değerlerini dikkate aldığı belirlenmiştir. Özel yetenekli öğrencinin öğretmenin değerler hizalama stratejisine paralel strateji seçimi bireyin karakteristik niteliklerinin ürünüdür. Zira, özel yetenekli bireyler çevresel unsurları dikkate alma becerilerine sahiptir (Leikin, 2019). Bu nedenle, özel yetenekli birey öğretmenin ve akranların değerlerinin farkında olarak değer uyumu sürecini sağlamakta başarılı olabilirler. Fakat, özel yetenekli bireylerin sıklıkla bireysel değerlerini dikkate alan *kendine odaklanma* stratejisine yer vermesi önemli bir sonuçtur. Bu sonuç ise özel yetenekli öğrencilerin bilgiyi keşfetme merakı, öz değerlendirme ve fikirlerini ifade etme arzusundan (Leikin, 2019; Lev & Leikin, 2013) kaynaklandığı düşünülmektedir.

Matematik öğretmenin öğrenci cevaplarını ve dönütlerini ikincil plana almayı içeren *kılavuz* stratejisi normal gelişim gösteren öğrencilerin yer aldığı sınıflarda kavram yanlışlarına ve öğrenmede güçlüklerle yol açabilirken (bkz. Aktaş, 2023; Kalogeropoulos vd., 2021) özel yetenekli öğrenciler için farklı sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Matematik öğretmeni tarafından tasdik edilmeyen veya sonuçsuz bırakılan fikirleri için özel yetenekli öğrencilerin çözüm arayışında olduğu ve *kendine odaklanma* stratejisini benimsedikleri belirlenmiştir. Bu sonucun temelinde öğrencilerin bireysel değerlerini öğretmen değerlerinin önünde tutması yatmaktadır. Nitekim, özel yetenekli öğrencilerin karar verme süreçlerinde bireysel nitelikleri ve değerleri rol almaktadır (bkz. Aktaş & Dede, 2022).

Öneriler

Matematik öğretmeni ve özel yetenekli öğrencilerinin değerler hizalama strateji seçimleri ve bu stratejilerin eş zamanlı ortaya çıkışı incelendiğinde matematik öğretmenlerine ve araştırmacılara öneriler sunmak mümkün olmaktadır. Özel yetenekli öğrenciye sahip matematik öğretmenlerinin öğrenci değerlerini merkeze alan değerleri hizalama stratejilere yer vermesi gerekmektedir. Böylece öğrencinin dikkati ve kavrayışı artacaktır. Ayrıca, özel yetenekli öğrencinin akranlarının fikirlerine odaklanması ve sınıf tartışmalarının yürütülmesi için *destek* ve *tamamlama* gibi öğrencilerin değerleriyle öğretmenin değerlerinin uyum içinde uygulamaya yansımaları sağlayan stratejilere yer verilmelidir. Bunun sonucunda özel yetenekli öğrenci *akran desteği* stratejisine başvurabilecek ve her bir öğrencinin fikirlerinin detaylı incelenmesi mümkün olacaktır. İleriki araştırmalar için özel yetenekli öğrencilerin bireysel değerleri ve değerleri hizalama strateji seçimleri arasındaki irtibatın incelenmesi sınıf uygulamalarına katkı sunacaktır. Nitekim, bu inceleme özel yetenekli bireylerin düşünme ve karar verme süreçlerini detaylandırabileceği gibi aynı zamanda öğretmenin uygulamada tercih edeceği stratejiyi belirlemesine de ışık tutacaktır. Ayrıca, özel yetenekli öğrencinin olduğu ve kaynaştırma uygulamalarının yer aldığı bir sınıfta öğretmenin, özel yetenekli öğrencinin ve diğer akranlarının değerleri hizalama stratejilerindeki benzerlik ve farklılıkların incelenmesi de merak konusudur. Böylece, kaynaştırma uygulamalarında özel yetenekli öğrencinin niteliklerinin geliştirilmesi ve akranlarının öğrenme süreçlerinin zenginleştirilmesi için sınıf kültürünün şekillenmesine ilişkin sonuçlar ve öneriler elde etmek mümkün olacaktır.

Kaynakça

- Aktaş, F. N. (2023). A comparative study of teachers' values alignment strategies in the classroom: Face-to-face versus distance education. *Journal of Pedagogical Research*, 7(4), 323-338. <https://doi.org/10.33902/JPR.202321313>
- Aktaş, F. N., & Argün, Z. (2018). Examination of mathematical values in classroom practices: A case study of secondary mathematics teachers. *Education and Science*, 43(193), 121-141. <https://doi.org/10.15390/EB.2018.7177>.
- Aktaş, F. N., & Dede, Y. (2022). Gifted students' mathematics educational and socio-cultural values in the decision-making process through STEM tasks. In T. Barkatsas (Ed.), *Educating gifted, talented, creative and dissimilar learners* (pp. 36-63). Brill.
- Aktaş, F.N., Yakıcı-Topbaş, E.S., & Dede, Y. (2018). *Examination of decision-making skill in the context of critical situations*. SHS Web of Conferences 48, 01019. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184801019>
- Barkatsas, A. T., & Seah, W. T. (2015). Learners' preferred mathematical task types: The values perspective. In A. Bishop, H. Tan, & T. N. Barkatsas (Eds.), *Diversity in mathematics education* (pp. 63-79). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-05978-5_4
- Bishop, A., Clarke, B., Corrigan, D., & Gunstone, D. (2006). Values in mathematics and science education: Researchers' and teachers' views on the similarities and differences. *For the Learning of Mathematics*, 26(1), 7-11.
- Cambridge Dictionary (n.d.). Alignment. In *Cambridge Dictionary*. Retrieved September 15, 2023, from <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english-turkish/alignment>.
- FitzSimons, G., & Seah, W. (2001). Beyond numeracy: Values in the mathematics classroom. 24th Annual MERGA Conference, Sydney. (ERIC Document Reproduction Service)
- Kalogeropoulos, P., & Bishop, A. J. (2017). What is the role of value alignment in engaging mathematics learners? In A. Chronaki (Ed.), *Mathematics education and life at times of crisis: Proceedings of the 9th International Mathematics Education and Society Conference* (Vol. 2, pp. 603-610). University of Thessaly Press.

-
- Kalogeropoulos, P., Russo, J. A., & Clarkson, P. (2021). Exploring educator values alignment strategies in an intervention context: The emergence of the Beacon strategy. *ECNU Review of Education*, 4(2), 327-348. <https://doi.org/10.1177/2096531120923127>
- Leikin, R. (2019). Giftedness and high ability in mathematics. In S. Lerman (Ed.), *Encyclopedia of mathematics education*. 10-page entry. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77487-9_65-4
- Leikin, R. (2021). When practice needs more research: the nature and nurture of mathematical giftedness. *ZDM–Mathematics Education*, 53(7), 1579-1589. <https://doi.org/10.1007/s11858-021-01276-9>
- Leikin, R., & Lev, M. (2013). Mathematical creativity in generally gifted and mathematically excelling adolescents: What makes the difference?. *ZDM*, 45(2), 183-197. <https://doi.org/10.1007/s11858-012-0460-8>
- McClain, M. C., & Pfeiffer, S. (2012). Identification of gifted students in the United States today: A look at state definitions, policies, and practices. *Journal of Applied School Psychology*, 28(1), 59-88. <https://doi.org/10.1080/15377903.2012.643757>
- Maass, K., Geiger, V., Ariza, M. R., & Goos, M. (2019). The role of mathematics in interdisciplinary STEM education. *ZDM*, 51(6), 869-884. <https://doi.org/10.1007/s11858-019-01100-5>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezi Yönetmeliği (2016). https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf
- Seah, W. T., & Andersson, A. (2015). Teacher alignment of values in mathematics classrooms. In K. Krainer & N. Vondrov (Eds.), *9th Congress of the European Society for Research in Mathematics Education*, Feb 2015, (pp. 3122–3128). Prague, Czech Republic: CERME.

Ebeveynlerde Otoriter Ebeveynlik Tarzı ile Çocuk İstismarı Farkındalığı İlişkisinde Ebeveyn-Çocuk Çatışmasının Aracı Rolü

Yahya AKTU¹

Siirt Üniversitesi

Özet

Problem Durumu: Çocuk istismarı küresel çapta çocukların ve ailelerin yaşamlarını olumsuz yönde etkilemeye devam eden önemli bir problemdir. Çocuk istismarının önlenmesi için farkındalık ve ebeveynlik tarzları arasındaki ilişkinin derinlemesine incelenmesi gerekmektedir. Çocuk istismarı farkındalığı ile otoriter ebeveynlik tarzı arasındaki önemli ilişki tanımlanmış olmasına rağmen bu ilişki üzerindeki mekanizmayı açıklayabilmek için daha çok bilgiye ihtiyaç duyulmaktadır. **Araştırmanın Amacı:** Bu çalışmanın amacı, ebeveynlerde otoriter ebeveynlik tarzı ile çocuk istismarı farkındalığı ilişkisinde ebeveyn-çocuk çatışmasının aracı rolünü incelemektir. **Metot:** Bu çalışmanın deseni ilişkisel tarama modeline dayalıdır. Bu çalışmanın örneklemi 81'i (%33.8) erkek ve 159'u (%66.3) kadın olmak üzere 240 ebeveynden oluşmaktadır. Veriler, çocuk istismarı farkındalık ölçeği-ebeveyn formu, ebeveyn-çocuk ilişkisi ölçeğinin çatışma alt boyutu ve anne-babalık stilleri ve boyutları ölçeğinin otoriter alt boyutu ile toplanmıştır. Veri analizinde Hayes'in bootstrapping yöntemi kullanılmıştır. **Bulgular ve Sonuç:** Otoriter ebeveynlik tarzı ile çocuk istismarı farkındalığı ($r=.14$, $p<.05$) ve otoriter ebeveynlik tarzı ile ebeveyn-çocuk çatışması ($r=.28$, $p<.01$) arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çocuk istismarı farkındalığı ile ebeveyn-çocuk çatışması arasında ise negatif ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=-.27$, $p<.01$). Aracılık analizi sonuçlarına göre, otoriter ebeveynlik tarzı ile çocuk istismarı farkındalığı ilişkisinde ebeveyn-çocuk çatışmasının aracı rolünün olduğu görülmüştür [$\beta=-.12$, $p<.01$, %95 CI (-.22/-06)]. Mevcut araştırma, ebeveyn-çocuk çatışmasının otoriter ebeveynlik tarzı ile çocuk istismarı farkındalığı arasındaki ilişkide aracı bir role sahip olduğunu ortaya koymuştur. **Öneriler:** Değişkenler arasında neden-sonuç ilişkisi kurmak için boylamsal ve deneysel araştırmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Sonuçların genellenebilmesi için daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir. Sosyal geçerliğin sağlanabilmesi için nitel ve karma araştırmalar yapılabilir.

Anahtar sözcükler: Otoriter ebeveynlik tarzı, çocuk istismarı farkındalığı, ebeveyn-çocuk çatışması, ebeveynler

Giriş

Çocuk istismarı küresel çapta çocukların ve ailelerin yaşamlarını olumsuz yönde etkilemeye devam eden önemli bir problemdir. Dünya Sağlık Örgütü verilerine göre her beş çocuktan ikisi istismar çeşitlerinden birine maruz kalmaktadır (WHO, 2016). Türkiye İstatistik Kurumu'nun verilerine göre ise ülkemizde her 10 çocuktan birinin örselendiğini göstermektedir (TUİK, 2021). Raporlara yansımayan büyük resim düşünüldüğünde çocuk istismarının yaşamsal bir toplumsal problem olduğu açıktır.

Çocuk istismarı, bir yetişkinin reşit olmayan bir çocuğa yönelik her türlü zarar verici davranışı olarak tanımlanmaktadır (WHO, 2016). Yetişkin kişiden kasıt çocukla yaş farkının altıdan fazla olmasıdır. Zarar verici davranış fiziksel, cinsel, ekonomik, duygusal her türlü gelişimi engelleyen eylemi içermektedir. Yetişkinin bilerek veya bilmeyerek yaptığı istismar ve ihmal faaliyetleri çocuk istismarı kapsamında değerlendirilmektedir. Ailelerin çocuk istismarı hakkında bilgilenmeleri istismarı önleme noktasında önemli bir adımdır. Bu bağlamda ebeveynlerin çocuk istismarı farkındalığının yükseltilmesi önemlidir. Bu çalışmada ele alınan değişkenlerden biri çocuk istismarı farkındalığıdır (Polat, 2017).

Bu çalışmada ele alınan diğer bir değişken otoriter ebeveynlik tarzıdır. Ebeveynlerin çocuklarıyla olan iletişimleri istismar farkındalığı ile ilişkili olabilir (Karababa, 2019). İletişim derinleştikçe çocuğun gün içerisinde neleri yaşadığı ve kimlerle neler yaptığı belirlenebilir. Böylelikle olası tehlikelere karşı korunma

¹ Sorumlu Yazar. Dr. Öğr. Üyesi. Siirt Üniversitesi, Eruh Meslek Yüksekokulu Sosyal Hizmet ve Danışmanlık Bölümü, aktuyahya@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5540-7399>.

yöntemleri uygulanabilir. Bu durumun aksine katı ebeveynlik çocukla iletişime zarar verebilir. Eleştirilme ve yargılanma düşüncelerinden dolayı çocuk duygu ve düşüncelerini anne babaya anlatamayabilir. Dolayısıyla ebeveyn-çocuk iletişimi zarar görebilir.

Bu çalışmada ele alınan son değişken ebeveyn-çocuk çatışmasıdır. Ebeveyn-çocuk iletişiminde çatışma duygu ve düşüncelerin açığa çıkmasına engel olabilmektedir. Bu nedenle çocuk kendi içine kapanabilir (Steele & McKinney, 2019). Ebeveyn çocuğu istismara karşı savunmasız hale getirebilir. Çocuk istismarının önlenmesi için farkındalık ve ebeveynlik tarzları arasındaki ilişkinin derinlemesine incelenmesi gerekmektedir (Bahmani et al., 2023; Gonzalez et al., 2022; Lo et al., 2019). Çocuk istismarı farkındalığı ile otoriter ebeveynlik tarzı arasındaki önemli ilişki tanımlanmış olmasına rağmen bu ilişki üzerindeki mekanizmayı açıklayabilmek için daha çok bilgiye ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, ebeveynlerde otoriter ebeveynlik tarzı ile çocuk istismarı farkındalığı ilişkisinde ebeveyn-çocuk çatışmasının aracı rolünü incelemektir. Araştırmanın hipotezleri şu şekildedir:

- H1. Otoriter ebeveynlik tarzı ile çocuk istismarı farkındalığı arasında pozitif bir ilişkisi vardır.
- H2. Otoriter ebeveynlik tarzı ile ebeveyn-çocuk çatışması arasında pozitif bir ilişki vardır.
- H3. Çocuk istismarı farkındalığı ile ebeveyn-çocuk çatışması arasında negatif bir ilişki vardır.
- H4. Otoriter ebeveynlik tarzı ile çocuk istismarı farkındalığı ilişkisinde ebeveyn-çocuk çatışmasının aracı vardır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmanın odak noktası, ebeveynlerde otoriter ebeveynlik tarzının çocuk istismarı farkındalığı üzerindeki etkisinde ebeveyn-çocuk çatışmasının aracı rolünü incelemeye yöneliktir. Araştırma deseni ilişkiyel tarama modeline dayalı bir araştırmadır (Büyüköztürk et al., 2018; Karasar, 2014).

Örnekleme

Bu çalışmanın örnekleme 81'i (%33.8) erkek ve 159'u (%66.3) kadın olmak üzere 240 ebeveyn den oluşmaktadır. Katılımcıların yaşları 21 ile 67 arasında değişmektedir. Katılımcıların 87'si (%36.3) 21-30 yaş, 81'i (%33.8) 31-40 yaş, 50'si (%20.8) 41-50 yaş, 20'si (%8.3) 51-60 yaş ve 2'si (%0.8) 65 ve daha yukarı yaş arasındadır. Katılımcıların 44'ü (%18.3) büyükşehirde, 93'ü (%38.8) il merkezinde, 76'sı (%31.7) ilçede ve 27'si (%17.3) köyde ikamet etmektedir. Katılımcıların 216'sı (%90.0) eşiyile birlikte, 3'ü (%1.3) üvey ebeveyn ile, 15'i (%6.3) tek başına ve 6'sı (%2.5) anne veya babasıyla çocuklara bakmaktadır. Katılımcıların 44'ü (%18.3) düşük algılanan sosyo-ekonomik statüye, 150'si (%62.5) orta algılanan sosyo-ekonomik statüye ve 46'sı (%19.2) yüksek algılanan sosyo-ekonomik statüye sahiptir. Katılımcıların 55'nin (%22.9) bir, 50'sinin (%20.8) iki, 42'sinin (%17.5) üç ve 93'nün (%38.8) dört ve daha fazla çocuğu bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında çocuk istismarı farkındalık ölçeği-ebeveyn formu (Pekdoğan, 2017), ebeveyn-çocuk ilişkisi ölçeğinin çatışma alt boyutu (Akgün & Yeşilyaprak, 2010) ve anne-babalık stilleri ve boyutları ölçeğinin otoriter alt boyutu (Karababa, 2019) ölçme araçları kullanılmıştır.

Veri Analizi

Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını ölçmek için bağımsız gruplar t-testi hesaplanmıştır. Korelasyon analizinde Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2018). Aracılık analizinde ise Hayes'in "bootstrapping" yöntemi kullanılmıştır. Model 4, 10.000 yeniden örnekleme ve %95 güven aralığı ölçütleri uygulanmıştır (Hayes, 2018; Preacher & Hayes, 2008).

Bulgular

Kadınların (M=29.30, SD= 7.78) erkeklere (M=33.39, SD= 10.35) ebeveyn-çocuk çatışma puanları ortalamaları arasında fark olduğu saptanmıştır. Otoriter ebeveynlik tarzı ile çocuk istismarı farkındalığı arasında pozitif bir ilişkisi tespit edilmiştir ($r = .14, p < .05$). Otoriter ebeveynlik tarzı ile ebeveyn-çocuk çatışması arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = .28, p < .01$). Çocuk istismarı farkındalığı ile ebeveyn-çocuk çatışması arasında negatif bir ilişki saptanmıştır ($r = -.27, p < .01$).

Aracılık analizi sonuçlarına göre, otoriter ebeveynlik tarzından ebeveyn-çocuk çatışmasına giden yolun anlamlı olduğu görülmüştür [$\beta = .42, p < .01, \%95 \text{ CI } (.23 / .60)$]. Otoriter ebeveynlik tarzından çocuk istismarı farkındalığına giden yolun anlamlı olduğu saptanmıştır [$\beta = .32, p < .01, \%95 \text{ CI } (.15 / .49)$]. Ebeveyn-çocuk çatışmasından çocuk istismarı farkındalığına giden yolun anlamlı olduğu tespit edilmiştir [$\beta = -.30, p < .01, \%95 \text{ CI } (-.42 / -.19)$]. Otoriter ebeveynlik tarzının çocuk istismarı farkındalığı üzerindeki toplam etkisinin anlamlı olduğu anlaşılmıştır [$\beta = .19, p < .01, \%95 \text{ CI } (.36 / .14)$]. Otoriter ebeveynlik tarzı ile çocuk istismarı farkındalığı ilişkisinde ebeveyn-çocuk çatışmasının aracı rolünün olduğu görülmüştür [$\beta = -.12, p < .01, \%95 \text{ CI } (-.22 / -.06)$]. Model sonucunda değişkenlerin çocuk istismarı farkındalığının %13'ünü açıkladığı bulunmuştur ($R^2 = .13, F_{(2, 237)} = 17.17, p < .001$).

Bu bulgulara göre ebeveynlerde otoriter ebeveynlik tarzı arttıkça ebeveyn-çocuk çatışması artmakta ve bu artış çocuk istismarı farkındalığını azaltmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Mevcut araştırma, ebeveyn-çocuk çatışmasının otoriter ebeveynlik tarzı ile çocuk istismarı farkındalığı arasındaki ilişkide aracı bir role sahip olduğunu ortaya koymuştur. Alanyazındaki araştırmaların bu sonuçları desteklediği görülmektedir (Bahmani et al., 2023; Gonzalez et al., 2022; Lo et al., 2019). Bu sonuçlar, ebeveyn-çocuk çatışmasının otoriter ebeveynlik tarzı ile çocuk istismarı farkındalığı arasındaki ilişkide altta yatan bir mekanizma olabileceğini ve bu çatışmanın terapötik görüşmelerde kullanılabileceğini düşündürmektedir.

Bu çalışma ilişkisel tarama modeline dayalı kesitsel bir çalışmadır. Sonuçlar değişkenler arasında bir ilişkinin varlığını göstermektedir. Ancak değişkenler arasında neden-sonuç ilişkisi kurabilmek için boylamsal ve deneysel araştırmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Bu çalışmanın örnekleminin yaş ortalaması genç yetişkinlik dönemindeki bireylerden oluşmaktadır. Sonuçların genellenebilmesi için daha fazla araştırma yapılması gerektiği düşünülmektedir. Bu çalışmadaki veriler öz bildirim ölçekleri kullanılarak toplanmıştır. Dolayısıyla katılımcıların verdikleri yanıtlarda sosyal yanlılık olasılığı bulunmaktadır. Sosyal geçerliğin sağlanabilmesi için nitel ve karma araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Akgün, E., & Yeşilyaprak, B. (2010). Çocuk anababa ilişki ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(24), 55–53.
- Bahmani, T., Naseri, N. S., & Fariborzi, E. (2023). Relation of parenting child abuse based on attachment styles, parenting styles, and parental addictions. *Current psychology*, 42(15), 12409-12423.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24th ed.). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9789944919289>
- Çağdaş, A. (2012). *Anne-baba-çocuk iletişimi*. Eğiten Kitap.
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach (methodology in the social sciences)* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Gonzalez, S., Rodriguez, C. M., & Paine, E. (2022). Examining gender-specific modeling in the intergenerational transmission of parenting style and physical child abuse risk. *Journal of Child and Family Studies*, 31(9), 2344-2358.
- Karababa, A. (2019). Çok boyutlu ebeveynlik stillerini değerlendirme ölçeği'nin (ÇESDÖ) (Ebeveyn

formu) Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Pamukkale University Journal of Education*, 46(46), 108–131. <https://doi.org/10.9779/pauefd.439949>

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (27th ed.). Nobel.

Lo, C. K., Chan, K. L., & Ip, P. (2019). Insecure adult attachment and child maltreatment: A meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 20(5), 706-719.

Pekdoğan, S. (2017). İstismar farkındalık ölçeği ebeveyn formu: Ölçek geliştirme çalışması. *Akademik Bakış Dergisi*, 62, 173–185.

Polat, O. (2017). *Tüm boyutlarıyla çocuk istismarı 1: Tanımlar* (2nd ed.). Seçkin.

Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40, 879–891. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.3758/BRM.40.3.879>

Steele, E. H., & McKinney, C. (2019). Emerging adult psychological problems and parenting style: Moderation by parent-child relationship quality. *Personality and individual differences*, 146, 201-208.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2021). *Güvenlik Birimine gelen veya getirilen çocuk istatistikleri, 2020*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Güvenlik-Birimine-Gelen-veya-Getirilen-Cocuk-Istatistikleri-2020-37200>

Worth Health Organization (WHO). (2016). *Child maltreatment*. Worth Health Organization.

Proje Tabanlı 6E İle Problem Temelli Kuantum Öğrenmenin Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi

Burcu ÖKMEN¹

MEB

Şeyma ŞAHİN²

MEB

Abdurrahman KILIÇ³

Düzce Üniversitesi

Özet

Bu araştırmanın amacı; Proje Tabanlı 6E Öğrenme Modeli ile Problem Temelli Kuantum Öğrenme Modeli'nin öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesidir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden “durum çalışması” deseni ile yürütülmüştür. Bu çalışmada; “Karakter ve Değerler Eğitimi dersinde 14 hafta boyunca uygulanan Proje Tabanlı 6E Öğrenme Modeli ile Problem Temelli Kuantum Öğrenme Modeli'nin etkililik durumu” derinlemesine incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu; 2022-2023 yılı güz döneminde Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören ve “Karakter ve Değerler Eğitimi” dersini alan 173 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler; yapılandırılmamış öğrenci mektupları yoluyla toplanmıştır. Öğrencilerden dönem boyunca işlenen “Karakter ve Değerler Eğitimi dersi ile ilgili duygu ve düşüncelerini serbest tarzda yazmaları istenmiştir. Veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Bulgular; “Ders içeriği/değerlere etki” ve “Becerilere Etki” başlıkları altında sunulmuştur. Araştırma sonunda Problem Temelli Kuantum Öğrenme Modelinin öğretmenlik becerisi ve düşünme becerilerini kazandırmada; Proje Tabanlı 6E Öğrenme Modelinin bilgi edinme becerisi ve bilimsel araştırma becerilerini kazandırmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında her iki modelinde de öğrenme, işbirliği, iletişim, öz düzenleme, problem çözme, akademik yazma gibi becerileri öğrencilere kazandırmada etkileri oldukları görülmüştür. Buna göre her iki modelinde eğitimde kullanılmasının öğrencilerin çeşitli becerileri kazanmaları açısından önemli olduğu söylenebilir. Proje Tabanlı 6E Öğrenme Modeli ile Problem Temelli Kuantum Öğrenme Modeli'nin farklı yaş grupları ve branşlarda kullanılarak yaygınlaştırılması durumunda değerler üzerinde olumlu katkıları olacağı, öğrencilere farklı beceriler kazandırmada etkili olacağı ve bu modelin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Karakter ve Değerler Eğitimi Dersi, Öğrenci Görüşleri, Problem Temelli Kuantum Öğrenme, Proje Tabanlı 6E Öğrenme

Giriş

Eğitimin başlıca rollerinden biri, geleceğin vatandaşlarını içinde buldukları zamanın zorluklarıyla başa çıkabilecek özelliklerle donatmaktır. Günümüzde bilgiye cep telefonu, bilgisayar ve internet bağlantısı olan her yerde ve herkes tarafından kolaylıkla ulaşılabilir. Bu nedenle günümüzde çok bilgiye sahip olmak artık yeterli hatta gerekli görülmemektedir. Bunun yerine giderek artan sayıda iş dünyası lideri, politikacı ve eğitimci, öğrencilerin bugün başarılı olmak için "21. yüzyıl becerilerine" ihtiyaç duyduğu fikri etrafında birleşmektedir (Rotherham & Willingham, 2009).

21. yüzyılda topluma üretken bir katkı sağlayabilmek için, bir alanın temel bilgi içeriğini hızlı bir şekilde öğrenebilmek, iş ve yaşam için gerekli olan yenilik, teknoloji ve kariyer becerilerinden oluşan geniş bir portföyde uzmanlaşabilmek, ve bu becerileri dünya çapındaki yenilik ve üretim çalışmalarında kullanabilmek gerekmektedir (Trilling & Fadel, 2009). Bu doğrultuda problem çözebilen, bilgilerini gerçek yaşama uyarlayabilen, iş birliği içinde çalışabilen ve yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirmek eğitimin amacı olmalıdır (Hains & Smith, 2012). Öğrenciler sahip oldukları bilgi ve becerileri bilinmeyen ve gelişen koşullara uyarlayabilmeli, bunun için de bilişsel (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, öğrenmeyi öğrenme, öz düzenleme), sosyal ve duygusal (empati, öz yeterlilik, işbirliği), pratik ve fiziksel (yeni bilgi ve iletişim teknolojisi cihazlarını kullanma) bazı önemli becerilere sahip olmalıdırlar (OECD, 2018).

¹ Sorumlu Yazar. Dr. MEB, burcuokmen91@hotmail.com

² Dr. MEB.

³Prof. Dr., Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, abdurrahmankilic@duzce.edu.tr

Her ülkenin bu nitelikte bireyler yetiştirebilmek için güçlü bir eğitim sistemine ihtiyacı vardır. 21. Yüzyılda iyi bir eğitim sistemi ülkelerin ekonomik olarak hayatta kalmalarının da anahtarı haline gelmiştir (Trilling & Fadel, 2009). Öğrencilere bu becerileri kazandırabilmek için öncelikle doğru ve eksiksiz öğretim programlarına ihtiyaç vardır. İkincisi; etkili öğrenme öğretme süreçleri ve bunun için de etkili öğretmen eğitimi gereklidir. Son olarak, daha karmaşık görevleri doğru bir şekilde ölçebilen etkili değerlendirmelere ihtiyaç duyulmaktadır (Rotherham & Willingham, 2009).

Etkili öğrenme öğretme süreçleri oluşturabilmek için; öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını ve tercihlerini merkeze alan ve öğrencilerin karar verme süreçlerine aktif katılımlarını sağlayan öğrenci merkezli yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır (Benson, 2012). Bireylerin yeteneklerini, meraklarını ve üreticiliklerini geliştirmeye çalışan, çeşitliliği teşvik eden, öğrencilere kendilerine öğretilenlerin ötesine geçme fırsatı tanıyan modellerin kullanımı önerilmektedir (Bass, 1997). Günümüzde öğrencilere 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılabilmesi için öğrencilerin işbirliği yapmalarına, gerçek problemler üzerinde çalışmalarına ve gerçek yaşam durumları ile ilişki kurmalarına imkan tanıyan probleme dayalı öğrenme ve projeye dayalı öğrenme gibi öğrenme yaklaşımlarının kullanılması ön plana çıkmaktadır (Rotherham & Willingham, 2009).

Bu doğrultuda, araştırmacılar tarafından tasarlanan ve uygulanan öğretim modellerinden ikisi; Proje Tabanlı 6 E Öğrenme Modeli ve Problem Temelli Kuantum Öğrenme Modeli'dir. Aşağıda bu modeller aşağıda açıklanmıştır:

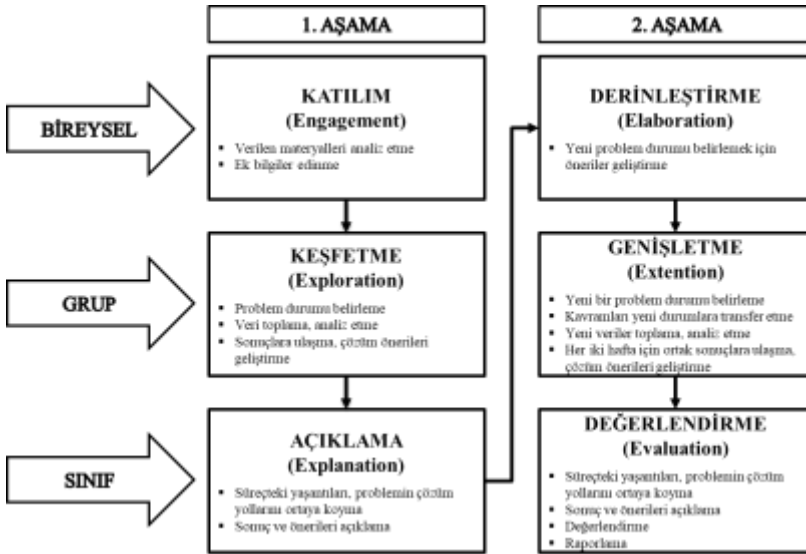
Proje Tabanlı 6 E Öğrenme

Farklı disiplinlerde kullanılması amacıyla oluşturulmuş Proje Tabanlı 6E Öğrenme Modeli'nde; proje tabanlı öğrenme ile 6E öğrenme dönüsünün güçlü özellikleri birleştirilmiş, öğrencilerin problem belirleme, araştırma inceleme yapma, veri toplama, verileri analiz etme, problemin çözümüne yönelik çeşitli stratejiler geliştirme ve ürün ortaya koyma gibi faaliyetleri dersle bütünleştirilmiş döngüsel bir süreçte gerçekleştirmeleri ve böylece üst düzey düşünme becerilerini kazanmaları amaçlanmıştır (Şahin & Kılıç, 2023a).

Öğrenme modeli iki aşamada tamamlanan bir "öğrenme döngüsü" şeklinde düzenlenmiştir. Her aşamada sırasıyla; "bireysel çalışma", "grup çalışması" ve "sınıf çalışması" olmak üzere üç adım takip edilmekte, döngü altı adımdan oluşmaktadır. Proje Tabanlı 6E Öğrenme Modeli Şekil 1'de yer almaktadır:

Şekil 1.

Proje Tabanlı 6E Öğrenme Modeli (Şahin & Kılıç, 2023a)



Katılım (Bireysel): Öğrencilerin dikkatlerini çekmek, ön bilgilerinin neler olduğunu ve yeni ne tür bilgilere ihtiyaç duyduklarını görmelerini sağlamak amacıyla öğrencilere konu ile ilgili materyaller gönderilir. Öğrenciler materyalleri; “Bu konu hakkında neler öğrendim?”, “Farklı neler öğrenebilirim?” soruları doğrultusunda analiz ederler. Daha sonra analiz sonuçlarına göre ek kaynaklara başvurarak ek bilgiler edinirler.

Keşfetme (Grup): Öğrenciler bireysel çalışmalarını temele alarak grup olarak ortak bir problem durumu belirlerler. Daha sonra belirlenen problemin yapısına göre çeşitli veri kaynaklarından, çeşitli veri toplama araçlarıyla veriler toplarlar. Öğrenciler topladıkları verileri grup olarak analiz ederek çeşitli sonuçlara ulaşırlar ve çözüm için fikirler üreterek karara varırlar.

Açıklama (Sınıf): Öğrenciler kavramlarla ilgili bilgi ve algılarını, problemin çözüm sürecindeki yaşantılarını ve çözüm yollarını, ulaştıkları sonuçları ve çözüm önerilerini sunum yoluyla sınıf arkadaşlarına açıklarlar. Her öğrenci diğer grupların sunumlarını dinleyerek değerlendirme yapar.

Derinleştirme (Bireysel): Her öğrenci süreçteki yaşantıları doğrultusunda ilk haftanın problem durumu ile ilişkili yeni problem durumları düşünerek listeler.

Genişletme (Grup): Öğrencilerin bireysel önerileri içerisinden ortak bir problem durumu belirlenir. Önceki problemin analizinden elde edilen sonuçlar bu yeni problem durumuna transfer edilir. Ayrıca yeni problem durumu için gerekli ek veriler toplanarak analiz edilir. Yeni problem için sonuçlara ulaşılır ve çözüm için fikirler üretilir. Daha sonra iki hafta için ortak sonuç ve önerilere ulaşılır.

Değerlendirme (Sınıf): Öğrenciler süreçteki yaşantılarını, kavramlarla ilgili yeni bilgi ve algılarını, sonuç ve çözüm önerilerini, iki haftanın birlikte değerlendirilmesiyle elde edilen sonuç ve çözüm önerilerini sunum yoluyla sınıf arkadaşlarına açıklarlar. Her öğrenci diğer grupların sunumlarını dinleyerek değerlendirir. Ders sonunda ders hocası tarafından toplu değerlendirmeler yapılır. Her grup her iki hafta sonunda tüm adımlarda yapılanların yer aldığı ortak bir rapor hazırlar.

Problem Temelli Kuantum Öğrenme Modeli

Probleme dayalı öğrenme yönteminin basamakları ile Kuantum öğrenme döngüsü birleştirilerek oluşturulan Problem Temelli Kuantum Öğrenme Modeli; öğrencilerin hem problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi becerilerini, hem de akademik ve yaşam becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir modeldir (Ökmen, Şahin & Kılıç, 2023).

Model, bir “öğrenme döngüsü” şeklinde düzenlenmiştir. Döngü altı adımdan oluşmaktadır. Adımlar; “bireysel çalışma”, “grup çalışması” ve “sınıf çalışması” şeklinde düzenlenebilmektedir. Hem uzaktan eğitime hem de yüzyüze eğitime uyarlanarak kullanılabilir olan Problem Temelli Kuantum Öğrenme Modeli (Ökmen, Şahin & Kılıç, 2023) Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Problem Temelli Kuantum Öğrenme Modeli

Hafta	Ünite	Döngü Aşamaları	İşlemler	Zaman	Çalışma şekli	Etkinlikler
1.		1. Dikkat çekme	<ul style="list-style-type: none">Problem ile karşılaşma	Ders saati dışı	Bireysel	Karikatür, hikaye, makale vb. inceleme
		2. Bağ kurma	<ul style="list-style-type: none">Ön bilgi ile ilişkilendirmeHissedilen problemler	Ders saati dışı	Grup	<ul style="list-style-type: none">Kuantum yazma

		İhtiyaç duyulan bilginin tespiti			• Kuantum hafıza-ilişkilendirme
	3. Anlamlandırma	• Problemi tanımlama	Ders saati	Sınıf	• Sunum Onda var bende yok
...					
	4.Keşfetme	• Bilgiye ulaşma Analiz	Ders saati dışı	Bireysel	• Kuantum yazma • Not alma teknikleri • Kuantum hafıza-sınıflandırma Çoklu zeka etkinlikleri
Hafta	5. Üretme	• Çözüm yolları üretme Disiplinlerarası bağlantı kurma	Ders saati dışı	Grup	• Tartışma teknikleri • Yazma teknikleri Öğrenci merkezli etkinlikler
2.	6. Karar verme	• Çözüm yollarını paylaşma • Çözümün belirlenmesi • Değerlendirme • Tebrik etme	Ders saati	Sınıf	• Sunum • Kuantum hafıza-canlandırma, akrostiş, bağlama • Akran değerlendirme

Dikkat Çekme: Öğrenilecek konunun gerçek dünya ile bağlantısının kurulduğu bu aşamada öğrencilerin konuya dikkatleri çekilir ve onlarda merak uyandırılır. Bu amaçla öğrencilere ünite içeriği ile ilgili bir problem durumu (senaryo/durum/video/makale/rapor) gönderilir. Öğrenciler kendilerine gönderilen materyali ön bilgileriyle ilişkilendirerek yorumlarlar. Yorumlama yapılırken ünite yönergisinde verilen teknik (salkımlama, hızlı yazma vb.) kullanılır.

Bağ Kurma: Öğrencilerden problem durumunu önceki öğrenmeleri ile bağlantılar kurarak analiz etmeleri ve yorumlamaları istenir. Ünite içerikleri göz önünde bulundurularak hissedilen problem durumları listelenir. Bu problemleri tanımlamak ve çözmek için hangi bilgilere ihtiyaç duyulduğu çeşitli teknikler (sınıflama yapma, slogan yazma, zihin haritası yapma vb.) kullanılarak belirlenir.

Anlamlandırma: Öğrencilerden grup olarak problem durumuna karar vermeleri ve problemi tanımlamaları beklenir.

Keşfetme: Öğrencilerden ön bilgileri üzerine yeni bilgiler inşa etmeleri beklenir. Bu aşamada öğrenciler problemin çözümünde ihtiyaç duyulan bilgilere ulaşırlar. Daha sonra bilgiler çeşitli teknikler/etkinlikler

(kavram haritası yapma, mektup yazma, anı yazma, Cornell tekniği ile özet yazma, yapılandırılmış grid hazırlama, bulmaca hazırlama vb) yoluyla analiz edilir. Kullanılan teknikler hafıza ve düşünme becerilerini geliştirici tekniklerdir.

Üretme: Öğrenciler etkinlikler yoluyla bilgilerini ürüne dönüştürürler. Tartışmaya dayalı, yazmaya dayalı etkinlikler (zıt panel, akrostiş yazma, balık kılıcı hazırlama, hikaye yazma, çember tekniği, altı şapkalı düşünme tekniği, makale inceleme, öğretim programı inceleme, kartopu tekniği, çalışma planı hazırlama, argümantasyon, drama yazma) bu aşamada yoğun olarak kullanılır. Daha sonra öğrenciler diğer disiplinlerle bağlantılı farklı çözüm yolları geliştirirler.

Karar Verme: Öğrenciler belirledikleri çözüm yollarını sunarlar. Sunumu dinleyen öğrencilerden sunuma ilişkin analiz yapmaları ve eleştiri/yorum yazmaları beklenir. Çözüm yolları değerlendirilir ve öğrencilerin başarıları tebrik edilir. Öğrenciler tüm aşamalarda bireysel ve grupla yaptıkları çalışmalarını raporlayarak dersin hocasına gönderirler.

Araştırmanın Amacı

Proje Tabanlı 6E Öğrenme Modeli ile Problem Temelli Kuantum Öğrenme Modeli bundan önceki dönemlerde çeşitli derslerde (Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi, Karakter ve Değerler Eğitimi dersi) uygulanmış ve çeşitli konularda öğrencilere etkileri (proje becerilerine etkisi, değerlerine etkisi, demokrasi algılarına etkisi, işbirlikli öğrenmeye yönelik tutumlarına etkisi, üstbilişsel düşüncelerine etkisi, öğretmen öz yeterlik algılarına etkisi) incelenmiş (Ökmen, Şahin & Kılıç, 2023; Şahin & Kılıç, 2023a, Şahin & Kılıç, 2023b, Şahin & Kılıç, 2023c) ve etkili sonuçlar alındığı görülmüştür.

Bu araştırma ile hem modellerin etkililiği hakkında daha fazla bilgiye ulaşılması, hem de hangi modelin hangi konularda daha etkili olduğunun belirlenmesi amaçlanmaktadır. Ortaya çıkan sonuçların sonraki zamanlarda bu dersin ve diğer derslerin yürütülmesindeki seçimler için yol göstereceği düşünülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı; Proje Tabanlı 6E Öğrenme Modeli ile Problem Temelli Kuantum Öğrenme Modeli'nin öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesidir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden “durum çalışması” deseni ile yürütülmüştür. Durum çalışması; tek bir durum ya da olayın derinlemesine boyutsal olarak incelendiği, verilerin sistematik bir şekilde toplandığı ve gerçek ortamda neler olduğuna bakıldığı bir yöntemdir (Subaşı & Okumuş, 2017). Bu çalışmada; “Karakter ve Değerler Eğitimi dersinde 14 hafta boyunca uygulanan Proje Tabanlı 6E Öğrenme Modeli ile Problem Temelli Kuantum Öğrenme Modeli'nin etkililik durumu” derinlemesine incelenmiştir.

Araştırma, uygulamalı bir çalışmadır. Öncelikle Karakter ve Değerler Eğitimi dersinde dört ayrı grupta iki farklı modelin uygulaması gerçekleştirilmiştir. Matematik Eğitimi ve İngiliz Dili Eğitimi gruplarında “Proje Tabanlı 6E Öğrenme”, Özel Eğitim ve Türkçe Eğitimi gruplarında ise “Problem Temelli Kuantum Öğrenme” modeli uygulanmıştır. Daha sonra öğrencilerin uygulanan modellere ilişkin görüşleri alınmış ve karşılaştırmalar yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; 2022-2023 yılı güz döneminde Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören ve “Karakter ve Değerler Eğitimi” dersini alan 173 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler dört ayrı bölümden seçilmiştir. Çalışma grubunda; Matematik Eğitimi bölümünde 66 öğrenci, Özel Eğitim bölümünde 43 öğrenci, İngiliz Dili Eğitimi bölümünde 25 öğrenci ve Türkçe Eğitimi bölümünde 39 öğrenci olmak üzere toplamda 173 öğrenci yer almıştır. Öğrencilerin 117'si kadın, 56'sı erkektir. Öğrencilerden Matematik Eğitimi, İngiliz Dili Eğitimi ve Türkçe Eğitimi öğrencileri 3. Sınıfta, Özel Eğitim öğrencileri ise 4. Sınıfta eğitim görmektedir.

Uygulama Süreci

Karakter ve Değerler Eğitimi dersi 14 hafta sürmüştür. İlk hafta öğrencilere dersin işlenişi hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Sonraki 12 hafta boyunca modeller uygulanmıştır. Son hafta ise süreç öz ve akran değerlendirmeler yapılmış ve öğrenci mektupları alınmıştır.

Uygulama süreçleri her grupta aynı öğretim üyesi tarafından, grup çalışması şeklinde yürütülmüştür. Gruplar 4-7 kişiden oluşmuştur. Her grup Google Classroom'a ortak bir maille kaydolmuş, öğrencilere gönderilen dosyaların ve öğrenci ödevlerinin takibi bu platformdan gerçekleştirilmiştir. Her grubun iki hafta boyunca çalışmaların yürütülmesinden sorumlu bir başkan seçmiş, her grup üyesi sırayla başkanlık görevini yapmıştır.

Karakter ve Değerler Eğitimi dersi için altı konu başlığı/ünite seçilmiştir (1. Temel Kavramlar, Değerlerin Sınıflandırılması, Değerlerin Oluşumu, Değerler Eğitiminin Tarihsel Süreci, 2. Aile ve Değerler İlişkisi, 3. Çevre ve Değerler İlişkisi, 4. Öğretim Programları ve Değerler, 5. Değerler Eğitimi Yaklaşım, Model ve Yöntemleri, 6. Öğretmenlerin Mesleki Sorumlulukları, Öğretmen-Öğrenci-Veli-İdare İlişkisi ve Değerler). Her konu başlığı iki hafta boyunca işlenmiştir.

Her hafta tüm gruplarda; 1) bireysel çalışma, 2) grup çalışması ve 3) sınıf çalışması adımları takip edilmiştir. Bireysel çalışmalar; gönderilen materyaller doğrultusunda öğrenciler tarafından bireysel olarak, grup çalışmaları; sınıf çalışması öncesinde her grubun kendi belirlediği yöntemle (yüzyüze, zoom, whatsapp vb.) kendi belirledikleri saatte gerçekleşmiştir. Sınıf çalışmaları ise; Grup-1 için her Çarşamba 08.30-10.00 saatleri arasında, Grup-2 için her Salı saat 08.30-10.00 saatleri arasında, Grup-3 için her Çarşamba 10.10-11.40 saatleri arasında, Grup-4 için her Perşembe saat 08.30-10.00 saatleri arasında yüz yüze gerçekleşmiştir.

Matematik Eğitimi ve İngiliz Dili Eğitimi gruplarında "Proje Tabanlı 6E Öğrenme", Özel Eğitim ve Türkçe Eğitimi gruplarında ise "Problem Temelli Kuantum Öğrenme" modeli kullanılmıştır. Model adımları "Giriş" bölümünde anlatıldığı şekliyle uygulanmıştır.

Verilerin Toplanması

Veriler; yapılandırılmamış öğrenci mektupları yoluyla toplanmıştır. Öğrencilerden dönem boyunca işlenen "Karakter ve Değerler Eğitimi dersi ile ilgili duygu ve düşüncelerini serbest tarzda yazmaları istenmiştir. Veriler dönem sonunda 17-23/01/2023 tarihleri arasında Google Form aracılığı ile toplanmıştır. Verilerin toplanmasında gönüllülük ilkesine uygun davranılmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Nitel verilerin analizi için kullanılan en yaygın veri analizi yaklaşımının tümevarımcı yaklaşım ve en yaygın kullanılan veri analiz yönteminin de "içerik analizi" yöntemi olduğu söylenebilir. İçerik analizi; kalıpları, kategorileri veya anlamları tanımlamak için belirli bir materyalin ayrıntılı ve dikkatli biçimde incelenmesi olarak tanımlanabilir (Kılıç, Aydın, Ökmen & Şahin, 2019).

Öncelikle veri tabanlı kodlama yapılmış yani önceden belirlenmiş kodlar olmadan analize başlanmış ve kodlar analiz sürecinde geliştirilmiştir. Veriler okunarak araştırma amacı ile ilgili fikirler kodlanmıştır. Bu süreçte zaman zaman önceki kodlamalara geri dönülmüş, kodlar birbiri ile karşılaştırılmış, düzenlenmiştir. Daha sonra kapsamca benzer anlamı ifade eden kodları aynı kategoriye yerleştirmek suretiyle kategori oluşturma işlemi gerçekleştirilmiştir. Kategorilerdeki veriler sürekli olarak incelenmiş ve kategorilere uymayan durumlar ayrıştırılmıştır. İlk aşamada çok sayıda ve geçici kategoriler oluşmuştur. Bazı özellikler açısından kategoriler arasında yeterli uyumun bulunup bulunmadığı tespit edilmeye çalışılmış ve bazı kategorilerin daha kapsamlı bir kategori içerisinde bir araya getirilmesi sağlanmış yani üst kategoriler oluşturulmuştur. Üst seviyedeki kategoriler daha kapsamlı olacak şekilde hiyerarşik bir kategorileşmeye

gidilmiştir. Bu süreçte aynı zamanda kategori içindeki kodların ortak özellikleri incelenerek alt kategoriler de oluşturulmuştur. Daha sonra veriler tablolaştırılmış ve ayrıntılı bir biçimde yorumlanmıştır.

Bulgular

Bulgular; “Ders içeriği/değerlere etki” ve “Becerilere Etki” başlıkları altında sunulmuştur.

Ders İçeriği/Değerlere Etki

Proje Tabanlı 6E Öğrenme Modeli ile Problem Temelli Kuantum Öğrenme Modeli'nin ders içeriği ve değerlere etkisi üç başlık altında incelenmiştir: Değer algısı, Değer eğitimi algısı ve Kazandığı değerler.

Değer algısı. Öğrencilerin değer algısına ilişkin görüşleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Değer Algısı

Temalar	Problem Temelli Kuantum Öğrenme	Proje Tabanlı 6E Öğrenme Modeli
	Kodlar	
Değer Kavramları	Değer kavramlarını öğrendi Kavramları kalıcı olarak öğrendi Değeri geniş çerçevede ele almayı öğrendi Karakter, etik, ahlak vb. kavramları öğrendi Adalet, hak, sorumluluk vb. kavramları öğrendi	Değer kavramlarını öğrendi Değer akımlarını öğrendi Ahlak, vicdan vb. kavramları öğrendi Değer konusundaki düşünceleri aydınlandı
Değerlerin Önemi		*Değer kavramının önemini kavradı *Değer kavramının insan için vazgeçilmez olduğunu fark etti
Değer ve Çevre-Okul-Aile	Değerle çevre, okul, aile ilişkisini kavradı Çevremizdeki değer eksiklikleri gördü	Değerlerin ailede başladığını öğrendi Değerlerin çevrede şekillendiğini öğrendi Toplumsal kültürü, normları vb. öğrendi Değerlerin çevre, okul, eğitimdeki önemini gördü *Değerlerin yaşamın her alanında olduğunu gördü

Tablo 2’de görüldüğü üzere öğrencilerin değer algısına ilişkin görüşleri üç kategori altında toplanmıştır. Bunlar; “Değer Kavramları”, “Değerlerin Önemi” ve “Değer ve Çevre-Okul-Aile”.

Birinci kategori olan “Değer kavramları” kategorisinde öğrencilerin her iki modelde benzer görüşler ifade ettikleri görülmektedir. Buna göre öğrencilerin değer kavramlarına ilişkin benzer algıları olduğu söylenebilir. Ancak “Değerlerin önemi” kategorisinde Problem Temelli Kuantum Öğrenme Modeline göre eğitim alan öğrencilerin hiçbir görüş bildirmedikleri, Proje Tabanlı 6E Öğrenme Modeline göre eğitim alan öğrencilerin ise değer kavramının önemini öğrendiklerini ifade ettikleri görülmektedir. “Değer ve çevre-okul-aile” kategorisinde ise öğrencilerin benzer görüş bildirmelerinin yanında Proje Tabanlı 6E Öğrenme

Modeline göre eğitim alan öğrencilerin diğer öğrencilerden farklı olarak değerlerin yaşamın her alanında olduğunu farketdiklerini dile getirdikleri görülmektedir. Buna göre Proje Tabanlı 6E Öğrenme Modeline göre eğitim alan öğrencilerinin değer algılarının diğer grubun öğrencilerine göre biraz daha fazla geliştiği söylenebilir.

Değer eğitimi algısı. Öğrencilerin değer eğitimi algısına ilişkin görüşleri Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3.

Değer Eğitimi Algısı

Temalar	Problem Temelli Kuantum Öğrenme	Proje Tabanlı 6E Öğrenme Modeli
	Kodlar	
Değer Eğitimi Bilgisi	Değer eğitimi konusunda çeşitli bilgiler edindi	Değerler eğitiminin tarihçesini öğrendi Değer yaklaşımlarını öğrendi
Değerlerin Kazandırılması	Etkili değer eğitiminin nasıl olacağını öğrendi Değerlerin nasıl öğreteceğini anladı Kök değerleri nasıl öğretebileceğini öğrendi Yöntem tekniklerin değer eğitiminde kullanımını öğrendi	Değer eğitiminin nasıl olması gerektiğini öğrendi Değer eğitiminde dikkat edilmesi gerekenleri öğrendi Değerleri gelecek nesillere nasıl aktaracağını öğrendi Değer aktarımındaki zorlukları öğrendi Değer aktarmada farklı yöntem-teknikler öğrendi Değer eğitiminde bireye nasıl yaklaşılması gerektiğini öğrendi *Değerlerin her zaman her yerde öğretilabileceğini öğrendi
Değer Eğitiminin Önemi	Değer eğitiminin önemi gördü Değer konusunda öğrencilere bir şeyler katması gerektiğini fark etti	Değer eğitiminin önemi kavradı Değer eğitiminin sonuçlarının birçok kişiyi etkilediğinin farkına vardı
Değer Eğitimi Çevre-Aile	Aile ve çevrenin değer eğitimindeki önemini farketti	Ailenin sorumluluklarını öğrendi
Değer Eğitimi Okul İlişkisi	Programlarda değer eğitiminin yerini öğrendi Okulun değer eğitimindeki önemini farketti Okulun öğrenciyi hayata hazırladığını gördü Öğretmenin nasıl rol model olacağını anladı Öğretmenlik meslek etiğini öğrendi Öğretmenlerin değer eğitimindeki yetersizliğini kavradı	Değer eğitiminin programlardaki yerini gördü Okulda değerlerin öğrenebileceğini fark etti Öğretmenliğe bakışı değişti Öğretmenlerin değer eğitimindeki önemini/etkisini anladı Öğretmenin rol model olması gerektiğini anladı

Öğretmenlerin öğrencilere karşı objektif olması gerektiğini öğrendi

Öğretmen ve idarecilerin mesleki sorumluluklarını öğrendi

Öğretmenlik mesleğinin iç yüzünü gördü
*Öğrenci, veli, öğretmen ilişkisinin önemini gördü

Tablo 3'te görüldüğü üzere öğrencilerin değer eğitimi algısına ilişkin görüşleri beş kategori altında toplanmıştır. Bunlar; “Değer Eğitimi Bilgisi”, “Değerlerin Kazandırılması”, “Değer Eğitiminin Önemi”, “Değer Eğitimi Çevre-aile” ve “Değer Eğitimi Okul İlişkisi”. Her iki modelde de eğitim alan öğrencilerin “Değer eğitimi bilgisi”, “Değer eğitiminin önemi” ve “Değer eğitimi çevre-aile” kategorilerinde benzer görüşler ifade ettikleri ve gruplar arasında görüş farklılığı olmadığı görülmektedir.

“Değerlerin kazandırılması” ve “Değer eğitimi okul ilişkisi” kategorilerinde ise Proje Tabanlı 6E Öğrenme Modeline göre eğitim alan öğrencilerin diğer gruptan daha ayrıntılı, fazla ve farklı görüşler ifade ettikleri görülmektedir. Proje Tabanlı 6E Öğrenme Modeline göre eğitim alan öğrencilerin diğer gruptan farklı olarak değerlerin her zaman her yerde öğrenilebileceğini ve öğrenci, veli, öğretmen ilişkisinin değer eğitimindeki önemini öğrendiklerini ifade ettikleri görülmektedir.

Kazandığı değerler. Öğrencilerin kazandıkları değerlere ilişkin görüşleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Kazandığı Değerler

Problem Temelli Kuantum Öğrenme	Proje Tabanlı 6E Öğrenme Modeli
Kodlar	
Hoşgörü	Hataları hoşgörme
Adaletli davranma	Objektiflik
Sabırlı olma	Sabırlı olma
Planlı/düzenli olma	Disiplinli olma
Sorumluluk	Saygılı olma
Farklı düşüncelere saygılı olma/dinleme	*Özverili olma
Başkalarının gözüyle hayata bakma/empati	*Dayanışma/yardımlaşma
	*Arkadaşlık

Tablo 4'te görüldüğü üzere her iki modelde de eğitim alan öğrenciler kazandıklarını düşündükleri değerlere ilişkin benzer görüşler ifade etmişlerdir. Ancak Proje Tabanlı 6E Öğrenme Modeline göre eğitim alan öğrencilerin diğer gruptan farklı olarak özverili olma, dayanışma/yardımlaşma ve arkadaşlık değerlerine sahip olduklarını düşündükleri görülmektedir.

Her iki modelinde öğrencilere ders içeriği ve değerleri öğretmede etkili oldukları ancak Proje Tabanlı 6E Öğrenme Modelinin ders içeriği ve değer öğretiminde diğer modelden biraz daha fazla etkili olduğu söylenebilir.

Becerilere Etki

Proje Tabanlı 6E Öğrenme Modeli ile Problem Temelli Kuantum Öğrenme Modeli'nin öğrencilerin çeşitli becerilerine etkisi Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.*Beceriler*

Temalar	Problem Temelli Kuantum Öğrenme	Proje Tabanlı 6E Öğrenme Modeli
		Kodlar
Öğretmenlik Becerileri	*Etkili ders işleme süreçlerini öğrendi *Teknolojik uygulamaları kullanmayı öğrendi *Öğretim tekniklerinin uygulamasını öğrendi	
Öğrenme Becerileri	Yaparak yaşayarak öğrenme	Sorgulayarak öğrenme Keşfederek öğrenme
İşbirliği Becerileri	İş bölümü yapma Yönetme Tartışma Lider seçme Ortak noktada buluşma	İş bölümü yapma Öncülük etme Birlikte karar verme Ortak noktada buluşabilme
İletişim Becerileri	Sunum yapma Dinleme Toplum önünde konuşma Kendini daha iyi ifade edebilme	Sunum yapma Dinleme Sosyalleşme
Öz Düzenleme	Zaman yönetimi	Zaman yönetimi Etkili çalışma
Problem Çözme	Sorunları farkedip çözüm bulma Değerlerle ilgili sorunları farketme Değerlerle ilgili problemlere çözüm bulma	Değerle ilgili problemlere çözüm bulma Mesleki sorunlarla başa çıkabilme
Düşünme Becerileri	Eleştirel düşünme Olaylara farklı bakış açısıyla bakma Sorgulama Dikkat etme Muhakeme yapma/yordama *Yaratıcı düşünme *Yorumlama *Keşfetme	Eleştirel düşünme Olaylara farklı bakış açısıyla bakma Sorgulama Dikkat etme Analitik düşünme
Bilgi Edinme Becerisi		*Bilgiye ulaşma/yeni bilgiler edinme *Bilgiyi özümseme *Bilgiyi yorumlama *Bilgiyi içselleştirme *Bilginin önemli önemsiz kısımlarını ayırabilme
Bilimsel Araştırma Becerisi	Araştırma Literatür tarama Makale inceleme	Doküman inceleme *Veri toplama *Veri analizi *Sahada araştırma yapma
Akademik Yazma	Bilgileri kendi ifadeleriyle yazma Rapor hazırlama Akademik dille yazı yazma	Cümle kurma Rapor hazırlama

Tablo 4’te görüldüğü üzere öğrencilerin kazandıklarını düşündükleri becerilere ilişkin görüşleri on kategori altında toplanmıştır. Bunlar; “Öğretmenlik Becerileri”, “Öğrenme Becerileri”, “İşbirliği Becerileri”, “İletişim Becerileri”, “Öz Düzenleme”, “Problem Çözme”, “Düşünme Becerileri”, “Bilgi Edinme Becerisi”, “Bilimsel Araştırma Becerisi” ve “Akademik Yazma”. Her iki modelinde öğrencilere çeşitli beceriler kazandırmada etkili oldukları görülmektedir.

Problem Temelli Kuantum Öğrenme Modelinin öğretmenlik becerisi ve düşünme becerilerini kazandırmada daha etkili olduğu görülmektedir. “Öğretmenlik becerisi” kategorisinde Proje Tabanlı 6E Öğrenme Modeline göre eğitim alan öğrencilerin hiçbir görüş ifade etmedikleri görülmektedir. Düşünme becerilerinde ise Problem Temelli Kuantum Öğrenme Modeline göre eğitim alan öğrencilerin diğer gruptan farklı olarak yaratıcı düşünme, yorumlama ve keşfetme becerilerini kazandıklarını düşündükleri görülmektedir.

Proje Tabanlı 6E Öğrenme Modelinin bilgi edinme becerisi ve bilimsel araştırma becerilerini kazandırmada daha etkili olduğu görülmektedir. “Bilgi edinme becerisi” kategorisinde Problem Temelli Kuantum Öğrenme Modeline göre eğitim alan öğrencilerin hiçbir görüş ifade etmedikleri görülmektedir. Bilimsel araştırma becerilerinde ise Proje Tabanlı 6E Öğrenme Modeline göre eğitim alan öğrencilerin diğer gruptan farklı olarak veri toplama, veri analizi ve sahada araştırma yapma becerilerini kazandıklarını düşündükleri görülmektedir.

Her iki modelinde de öğrenme, işbirliği, iletişim, öz düzenleme, problem çözme, akademik yazma gibi becerileri öğrencilere kazandırmada etkileri olduğu görülmektedir. Öğrenciler bu becerileri kazandıklarını düşünmektedirler.

Tartışma

Proje Tabanlı 6E Öğrenme Modeli ile Problem Temelli Kuantum Öğrenme Modeli'nin öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirildiği ve hangi modelin hangi konularda daha etkili olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırma sonucunda her iki modelinde öğrencilere ders içeriği ve değerleri öğretmede etkili oldukları ancak Proje Tabanlı 6E Öğrenme Modelinin ders içeriği ve değer öğretiminde diğer modelden biraz daha fazla etkili olduğu görülmüştür. Değerler yaşantıyla öğrenilir ve bireye kazandırılmasında hayatın içinden uygulamalara ihtiyaç vardır. Lickona (1991) okullarda değerler eğitiminde kullanılabilecek stratejileri çatışma çözme yönetimini öğretmek; işbirlikçi öğrenmeyi kullanmak; ahlaki muhakemeyi cesaretlendirmek; demokratik sınıf ortamı oluşturmak gibi ana başlıklar altında ele almaktadır. Her iki modelinde öğrenci merkezli bir eğitim anlayışını benimsemesi, demokratik bir sınıf ortamı oluşturması, öğrencilerin problemler üzerine odaklanmalarına ve düşüncelerini teşvik etmesi, bu modellerin ders içeriği ve değer öğretiminde etki olmasını sağladığı söylenebilir. Yapılan araştırmalarda da Ökmen, Şahin ve Kılıç (2023) Problem Temelli Kuantum Öğrenme Modeli'nin ders içeriğini öğretmede etkili olduğunu, Şahin ve Kılıç (2023a) ise Proje Tabanlı 6E Öğrenme Modelinin ders içeriği ve değer öğretiminde etkili olduğunu ifade etmektedirler.

Araştırma bulgularına göre Problem Temelli Kuantum Öğrenme Modelinin öğretmenlik becerisi ve düşünme becerilerini kazandırmada daha etkili olduğu görülmüştür. Farklı düşünme becerilerine sahip olmak Kuantum öğrenmenin yaşam becerileri, arasında sayılmaktadır (Busemayer & Bruza, 2012) ve Johnson (2002) kuantum öğrenmeyi insanların düşünme kapasitelerinin zirvesindeki öğrenmeler olarak tanımlamaktadır. Probleme dayalı öğrenme yöntemi de öğrenenlere eleştirel ve yaratıcı düşünme, araştırma yapma, problem çözme ve öğrenmeyi öğrenme becerisi kazandıran ve onlara günlük hayatta karşılaşılabilecekleri problem durumları sunarak mesleki hayata hazırlayan bir yöntemdir (Duch, Groh & Allen, 2001). Yapılan araştırmalarda da probleme dayalı öğrenme yönteminin yaratıcı düşünme (Yani, Parlindungan & Yennita; 2019; Zahro & Mitarlis, 2021) ve eleştirel düşünme (Purba et al., 2020; Seibert, 2021) gibi düşünce becerileri üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

Proje Tabanlı 6E Öğrenme Modelinin bilgi edinme becerisi ve bilimsel araştırma becerilerini kazandırmada daha etkili olduğu görülmüştür. Ökmen, Şahin ve Kılıç (2020) yaptıkları araştırmada proje tabanlı öğrenme yönteminin öğrencilerin bilimsel araştırma becerilerine olumlu katkısı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aynı şekilde Yılmaz (2015) da bu öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına ve bilimsel süreç becerilerine etkisini belirlemek amacıyla yaptığı çalışma sonucunda uygulanan öğretim yönteminin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini anlamlı düzeyde artırdığını ifade etmiştir.

Araştırma bulgularına göre her iki modelinde de öğrenme, işbirliği, iletişim, öz düzenleme, problem çözme, akademik yazma gibi becerileri öğrencilere kazandırmada etkileri oldukları görülmüştür. OECD (2018) tarafından hazırlanan rapora göre öğrencilerin 2030'lu yıllarda disiplinlerarası bilgiye, pratik problem çözme becerisine, üstbilişsel düşünme becerisine ve öz yeterlilik ve işbirliği gibi sosyal ve duygusal becerilere sahip olmaları gerektiği ifade edilmektedir. Gelecekteki dünyaya çocuklarımızı hazırlarken onların hangi beceriler ile donatılması gerektiğinin tanımlayan 21. yy becerileri (Sing, 1991) de eleştirel düşünme, problem çözme, işbirliği, bilgi okuryazarlığı, liderlik ve sorumluluk gibi becerileri öğrencilerin sahip olması gereken temel yeterlikler olarak belirlemiştir (Brown, 2018; Partnership for 21st Century Skills, 2009). Buna göre her iki modelinde eğitimde kullanılmasının öğrencilerin çeşitli becerileri kazanmaları açısından önemli olduğu söylenebilir. Her iki modelinde daha önce yapılan araştırmalarda öğrencilerin işbirlikli öğrenmeye yönelik tutumlarında, öz yeterlik algılarında ve rapor hazırlama, proje üretme becerilerinde etkili olduğu görülmüştür (Ökmen, Şahin & Kılıç, 2023; Şahin & Kılıç, 2023a, Şahin & Kılıç, 2023b, Şahin & Kılıç, 2023c).

Sonuçlar

Proje Tabanlı 6E Öğrenme ile Problem Temelli Kuantum Öğrenme Modellerinden her ikisinin de ders içeriğini kazandırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Proje Tabanlı 6E Öğrenme Modelinin, Problem Temelli Kuantum Öğrenme Modeline göre öğrencileri daha fazla araştırma yapma, veri toplama ve analiz süreçlerine yönlendirmesinin diğer modele göre biraz daha fazla etkili olmasına sebep olduğu söylenebilir. Problem Temelli Kuantum Öğrenme Modelinin öğretmenlik becerisi ve düşünme becerilerini kazandırmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uygulama sürecinde öğrencilerden Kuantum yazma, Kuantum hafıza, ilişkilendirme, sınıflandırma, farklı not alma ve yazma tekniklerini kullanmaları istenmiştir. Bu durumun öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişiminde diğer modele daha etkili olmasını sağladığı söylenebilir. Aynı zamanda Problem Temelli Kuantum Öğrenme Modelinde öğrencilerin diğer modele göre daha fazla ve farklı yöntem ve teknik kullanmalarının onların öğretmenlik becerilerinin gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

Proje Tabanlı 6E Öğrenme Modelinin bilgi edinme becerisi ve bilimsel araştırma becerilerini kazandırmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Proje Tabanlı 6E Öğrenme Modeli öğrencilerin problem belirleme, araştırma inceleme yapma, veri toplama, verileri analiz etme, problemin çözümüne yönelik çeşitli stratejiler geliştirme ve ürün ortaya koyma (Şahin & Kılıç, 2023a) aşamalarını içermektedir. Bu durumun öğrencilerin diğer modele göre daha fazla araştırma becerilerine sahip olmasına neden olduğu söylenebilir.

Her iki modelinde de öğrenme, işbirliği, iletişim, öz düzenleme, problem çözme, akademik yazma gibi becerileri öğrencilere kazandırmada etkileri oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre her iki modelinde eğitimde kullanılmasının öğrencilerin çeşitli becerileri kazanmaları açısından önemli olduğu söylenebilir.

Öneriler

Proje Tabanlı 6E Öğrenme Modeli ile Problem Temelli Kuantum Öğrenme Modeli'nin farklı yaş grupları ve branşlarda kullanılarak yaygınlaştırılması durumunda değerler üzerinde olumlu katkıları olacağı, ders içeriğinin öğreniminde ve öğrencilere farklı beceriler kazandırmada etkili olacağı ve bu modelin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

Bass, R. V. (1997). The purpose of education. *The Educational Forum*, 61(2), 128-132.

Benson, P. (2012). Learner-centered teaching. In A. Burns & J. C. Richards (Ed.), *The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching* (pp. 30-37). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

-
- Brown, S. (2018). *Best Practices in 21st Century Learning Environments: A Study of Two P21 Exemplar Schools*. (Doktora tezi), Brandman, California.
- Busemayer, J. R., & Bruza, D. B. (2012). *Quantum Models of Cognition and Decision*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duch, B. J., Groh S. E., & Allen, D. E. (2001). *The power of problem-based learning*. Sterling, VA: Stylus Publishing, Inc.
- Hains, B. J. & Smith, B. (2012). Student-centered course design: Empowering students to become self-directed learners. *Journal of Experiential Education*, 35(2), 357–374.
- Johnson, D. S. (2002). Quantum learning: Leadership for learning organizations. *Futurics; St. Paul*, 26(3/4), 89-92.
- Kılıç, A., Aydın, M., Ökmen, B., & Şahin, Ş. (2019). *Kuramdan uygulamaya ihtiyaç belirleme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam Books.
- OECD (2018). *The future of education and skills education 2030*. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf) adresinden elde edilmiştir.
- Ökmen, B., Şahin, Ş., & Kılıç, A. (2023). A model that can be applied in both distance and face-to-face education: Problem based-quantum learning model. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (Yayın sürecinde)
- Ökmen, B., Şahin, Ş., & Kılıç, A. (2021). Proje tabanlı karakter ve değerler eğitimi dersinin öğrencilerin bilgi, beceri, değer ve tutumlarına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(236), 2947-2968.
- Partnership for 21st Century Skills. (2009). Framework for 21st century learning. <http://www.p21.org/our-work/p21-framework> adresinden 31/08/2023 tarihinde elde edilmiştir.
- Purba, D., Janah, M., & Arianto, F. The Impact of Problem Based Learning Model on Critical Thinking Ability in Vocational Education. *International Journal of Education and Research*, 8(12), 33-40.
- Rotherham, A. J., & Willingham, D. (2009). 21st century skills: The challenges ahead. *Teaching for the 21st Century*, 67(1), 16-21.
- Seibert, S. A. (2021). Problem-based learning: a strategy to foster generation Z's critical thinking and perseverance. *Teaching and Learning in Nursing*, 16(1), 85-88.
- Sing, R. R. (1991). Education for the twenty first century: Asia-Pacific perspectives. UNESCO Principal Regional Office for Asia and the Pacific. Bangkok. <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000919/091965E.pdf> adresinden 31/08/2023 tarihinde elde edilmiştir.
- Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Şahin, Ş., & Kılıç, A. (2023a). Effectiveness of the Project-Based 6E Learning Model. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 25(1), 31-48.
- Şahin, Ş., & Kılıç, A. (2023b). Proje tabanlı 6E öğrenme modeli'nin öğrencilerin demokrasi algılarına etkisi. *Ases IV. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi* (s. 38-45). Giresun.
- Şahin, Ş., & Kılıç, A. (2023c). Proje Tabanlı 6E Öğrenme Modeli'nin öğrencilerin değer algılarına etkisine ilişkin kavram ağları. *I. Uluslararası Pozitif Okullar ve İyi Oluş Kongresi*, Kıbrıs.

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21 st century skills: Learning for life in our times*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.

Yani, A. P., Parlindungan, D., & Yennita, Y. (2021, January). Improving activities and learning outcomes of biology education students through learning Problem-Based Learning model of entrepreneurship. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1731, No. 1, p. 012092). IOP Publishing.

Yılmaz, F. (2015). *Fen bilimleri öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının 6. Sınıf öğrenci başarısı ve bilimsel süreç becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Zahro, B. L., & Mitarlis, M. (2021). Student worksheet oriented on project based learning to train student creative thinking skills on acid-base material. *UNESA Journal of Chemical Education*, 10(1), 1-10.

Öğretmen Adaylarının Deprem Sonrası Can Sıkıntısı ile Psikolojik İyi Oluşu Arasındaki İlişki

Tevfik UZUN¹
Giresun Üniversitesi

Melike GÜNBEY²
Giresun Üniversitesi

Eray KARA³
Giresun Üniversitesi

Özet

Bu araştırmada, Türkiye’de 6 Şubat 2023 tarihinde yaşanan ve 11 ili etkileyen deprem sonucu yükseköğretime ilişkin kararlar doğrultusunda uzaktan öğretim yoluyla öğrenimlerini sürdürmek zorunda kalan öğretmen adaylarının can sıkıntıları ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada ilişkiisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin eğitim gören 308 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler, 2022-2023 akademik yılı bahar döneminde toplanmıştır. Öğretmen adaylarının can sıkıntılarını belirlemek amacıyla Struk vd. (2015) tarafından geliştirilen “Can Sıkıntısı Eğilimi Ölçeği”, psikolojik iyi oluşlarını belirlemek amacıyla Diener vd. (2010) tarafından geliştirilen “Psikolojik İyi Oluş Ölçeği” kullanılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; öğretmen adaylarının can sıkıntıları ortalamaları “kısmen katılıyorum” aralığında, psikolojik iyi oluş ortalamaları ise “biraz katılıyorum” aralığındadır. Öğretmen adaylarının can sıkıntıları ve psikolojik iyi oluşları cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Öğretmen adaylarının can sıkıntısına ilişkin görüşleri eğitim aldıkları programa göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Öğretmen adaylarının can sıkıntısına ve psikolojik iyi oluşa ilişkin görüşleri deprem sırasında bulunduğu şehir değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Öğretmen adaylarının can sıkıntıları ile psikolojik iyi oluşları arasında orta düzeyde negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca, öğretmen adaylarının can sıkıntıları psikolojik iyi oluşlarını negatif yönlü olarak yordamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayı, deprem, can sıkıntısı, psikolojik iyi oluş.

Giriş

Doğal afetlerin yıkıcı doğasına ilişkin toplum bilincinin artması, son zamanlarda bu olayların sosyo-ekonomik, eğitim ve psikolojik sonuçları üzerine daha fazla araştırma yapılmasını gerektirmiştir. Bununla birlikte, doğal afetlerin ekonomik büyüme üzerindeki etkisi (Loayza vd. 2012; Albala-Bertrand 1993), sosyal ağların önemi (Abay & Abay, 2023); travma ve stres yaşanma durumlarını (Kardaş & Tanhan, 2018) inceleyen araştırmaların olduğu görülmektedir. Ayrıca-özellikle Kovid-19 salgını sonrası – öğretimin uzaktan yürütülmesi ve bu sürecin eğitim-öğretim sürecini nasıl etkilediği üzerine yapılan araştırmaların arttığı görülmektedir. Ancak doğal afetler sonrasında alınan bazı kararların öğretimin işleyişini etkilemesi ve bunun sonucunda öğrencilerin öğretim ortamlarının değişmesiyle ortaya çıkan psikolojik sonuçlara ilişkin araştırmaların görece az yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın sorunsalını Türkiye’de 6 Şubat 2023 tarihinde yaşanan ve 11 ili etkileyen deprem sonucu yükseköğretime ilişkin kararlar doğrultusunda uzaktan öğretim yoluyla öğrenimlerini sürdürmek zorunda kalan öğrencilerin yaşadıkları psikolojik çıktılar oluşturmaktadır.

Türkiye’de deprem sonrası üniversitelerde öğretime uzaktan/hibrit olarak devam etme kararının çoğu üniversite öğrencisinin psikolojik sıkıntılar, akademik ve sosyal anlamda olumsuz deneyimler yaşamasına neden olduğu belirtilebilir. Bu bağlamda özellikle Covid-19 salgınından sonra gerek sosyal mesafe gerekse kapanma süreçlerinin etkileri kapsamında araştırmalara konu olan can sıkıntısı ve psikolojik iyi oluş bu

¹ Doç. Dr. MEB, Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, tevfik.uzun@giresun.edu.tr. ORCID: 0000-0002-6505-2421

² Sorumlu Yazar. Dr. Öğr. Üyesi. Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, melike.gunbey@giresun.edu.tr. ORCID:0000-0003-0402-5611

³ Dr. Öğr. Üyesi. Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, eray.kara@giresun.edu.tr. ORCID:0000-0001-8614-4918

araştırmada bir arada ele alınmaktadır. Can sıkıntısı, genellikle anlam, ilgi ve meydan okuma açısından eksik görülen durumlarda ortaya çıkan olumsuz bir deneyimi temsil eder; insanların davranışları ya da durumları değiştirerek bu eksiklikleri gidermeye motive ettiği düşünülmektedir (Sansone ve diğerleri, 1992; Smith ve diğerleri, 2009; van Tilburg & Igou, 2011; van Tilburg ve diğerleri, 2013). Can sıkıntısının işlevinin, daha anlamlı alternatif hedefler aramak için bir ipucu görevi görerek davranışı düzenlemek olduğu öne sürülmüştür (Bench & Lench, 2013; Elpidorou, 2014). Goetz vd. (2014), can sıkıntısının genellikle bireylerin anlamlı faaliyetlere katılmayı arzuladığında, aradığında ya da yapmaya çalıştığında ortaya çıktığını göstermiştir. Can sıkıntısına ilişkin bu teorik açıklamalarla tutarlı olarak Eastwood vd. (2012), can sıkıntısının en iyi şekilde insanı mutlu eden bir aktiviteye katılmayı istemek, ancak yapamamak olarak düşünüleceğini öne sürmektedir. Ayrıca, bireylerin can sıkıntısı yaşama eğilimlerinin farklılık gösterdiği de ileri sürülmektedir. Can sıkıntısına yatkınlığı yüksek olan kişiler, dikkati sürekli sürdürme konusunda daha az yetenekli (Isacescu vd., 2017; Malkovsky vd., 2012); daha dürtüseldir (Mercer-Lynn vd., 2013) ve yaşamda daha az amaçları bulunmaktadır (Fahlman vd., 2009; Goldberg vd., 2011).

Psikolojik iyi oluş, yaşamda karşı karşıya kalınan varoluşsal meydan okumaları (anlamlı amaçları sürdürme, kişisel gelişim ve diğerleri ile nitelikli ilişkiler kurma gibi) yönetme olarak tanımlanmıştır (Keyes ve diğerleri, 2002). Psikolojik iyi oluş ile ilgili anahtar kavramlar, insan gelişimindeki görev ve zorlukları ortaya koyan gelişim teorileri; kendini gerçekleştirme, olgunlaşma, tam işlevsellik ya da bireyselleşmenin ne olduğunu ortaya koyan klinik açıklamalar ve ruh sağlığının olumlu kriterlerinin belirleyicilerinden elde edilmiştir (Ryff ve diğerleri, 1999). Psikolojik iyi oluş kuramı, olumlu işlevde bulunan insanın özelliklerini inceleyen kuramların bir birleşimi durumundadır (Özen, 2010). Kişilerin yaşamlarında, kısıtlanmalarla karşılaşması, istediklerini özgür bir şekilde gerçekleştirmesini engellemektedir. Bu kısıtlamalar bireyin yaşadığı depresyon, kaygı, stres gibi psikolojik durumlar olabildiği gibi, kişilerarası ilişkilerde yaşanan durumlar olabilmektedir. Ayrıca, aileden, ekonomik durumdan, ulaşılabilirlikten kaynaklı kısıtlamalardan da söz edilmektedir (Oh, Caldwell ve Oh, 2001). Jackson (1993) kısıtlamaların, bireylerin boş zamanlarında faaliyetlere katılımını engellediğini veya bu faaliyetlerden zevk alamadığını iddia etmektedir. Diğer yandan, kısıtlamalar, bireyin zorlanma duygusu içinde olduğunu da göstermektedir (Mikulas ve Vodanovich, 1993). Dolayısıyla bireyin engellenmesi, kısıtlanması, aktivitelerinden doyum alamamasına ve can sıkıntısı yaşamasına neden olmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de 6 Şubat 2023 tarihinde yaşanan ve 11 ili etkileyen deprem sonucu yükseköğretime ilişkin kararlar doğrultusunda uzaktan öğretim yoluyla öğrenimlerini sürdürmek zorunda kalan öğretmen adaylarının can sıkıntısı ile psikolojik iyi oluşu arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaca ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının can sıkıntıları ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluşu ne düzeydedir?
3. Öğretmen adaylarının can sıkıntısı, cinsiyete, öğrenim gördüğü programa ve deprem sırasında bulunduğu şehre göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluşu, cinsiyete, öğrenim gördüğü programa ve deprem sırasında bulunduğu şehre göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmen adaylarının can sıkıntısı ile psikolojik iyi oluşu arasında bir ilişki var mıdır?
6. Öğretmen adaylarının can sıkıntısı, psikolojik iyi oluşunu yordamakta mıdır?

Yöntem

Öğretmen adaylarının can sıkıntısı ile psikolojik iyi oluşu arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde iki ve daha fazla değişken arasındaki ilişki ortaya konulmaktadır. Bu modelde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği; bir değişim varsa değişimin hangi yönde olduğu belirlenmektedir (Karasar, 2011). Araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin eğitim gören 308 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler, 2022-2023 akademik yılı bahar döneminde toplanmıştır.

Öğretmen adaylarının can sıkıntısını belirlemek amacıyla Struk, Carriere, Cheyne ve Danckert (2015) tarafından geliştirilen “Can Sıkıntısı Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, Türkçeye Güner, Okan ve Kardaş (2021) tarafından uyarlanmıştır. Tek boyutlu ölçek, 7 Likert tipindedir ve 8 maddeden oluşmaktadır. Bu araştırma için, ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı, 8 madde için .89 olarak hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluşunu belirlemek amacıyla Diener ve arkadaşları (2010) tarafından geliştirilen “Psikolojik İyi Oluş Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek Türkçeye Telef (2013) tarafından uyarlanmıştır. Tek boyutlu ölçek, 7 Likert tipindedir ve 8 maddeden oluşmaktadır. Bu araştırma için, ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı, 8 madde için .84 olarak hesaplanmıştır. Araştırma verilerinin istatistiksel çözümlenmesi SPSS istatistik paket programı ile yapılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik yöntemlerinden standart sapma, aritmetik ortalama, frekans, yüzde hesaplamaları kullanılmış; korelasyon ve regresyon analizleri kullanılmıştır.

Bulgular

Öğretmen adaylarının can sıkıntıları ve psikolojik iyi oluşlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Değişkenlere İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişkenler	\bar{x}	SS
Can Sıkıntısı	4.66	1.37
Psikolojik İyi Oluş	4.87	1.04

Tablo 1’e göre öğretmen adaylarının can sıkıntıları genel ortalamaları $\bar{x}=4.66$ ’dır. Bu değer can sıkıntısı ölçeğinin “kısmen katılıyorum” aralığına denk gelmektedir. Öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluşları genel ortalamaları $\bar{x}=4.87$ ’dir. Bu değer psikolojik iyi oluş ölçeğinin “biraz katılıyorum” aralığına denk gelmektedir.

Öğretmen adaylarının can sıkıntıları ve psikolojik iyi oluşlarının cinsiyetlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla t Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 2’te verilmiştir.

Tablo 2. t Testi Sonuçları

Değişkenler	Kız n=226		Erkek n=82		t	Sd	p
	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss			
Can Sıkıntısı	4.69	1.36	4.54	1.42	0.87	306	0.38
Psikolojik İyi Oluş	4.87	0.99	4.68	1.16	1.39	306	0.16

*p<0.05

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının can sıkıntısına ve psikolojik iyi oluşuna ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının can sıkıntıları ve psikolojik iyi oluşlarının öğretmen adaylarının eğitim aldıkları programa göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için ANOVA yapılmış ve sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. ANOVA Sonuçları

	Programlar	N	\bar{x}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Can Sıkıntısı	A. Türkçe Öğr.	52	4.44	1.44	2.255	0.024	B-C
	B. İlköğ. Mat. Öğr.	71	4.96	1.21			
	C. Sosyal Bil. Öğr.	35	3.92	1.37			
	D. Fen Bil. Öğr.	17	4.88	1.19			
	E. Reh.ve Psi.Dan.	44	4.53	1.46			
	F. Özel Eğit. Öğr.	21	4.71	1.27			
	G. İngilizce Öğr.	14	4.79	1.41			
	H. Sınıf Öğr.	23	5.03	1.18			
	I. Okul Ö.Öğr.	31	4.80	1.37			
Psikolojik İyi Oluş	A. Türkçe Öğr.	52	4.93	0.97	1.372	0.208	-
	B. İlköğ. Mat. Öğr.	71	4.55	1.14			
	C. Sosyal Bil. Öğr.	35	5.12	1.01			
	D. Fen Bil. Öğr.	17	4.89	0.74			
	E. Reh.ve Psi.Dan.	44	4.99	0.86			
	F. Özel Eğit. Öğr.	21	4.88	1.27			
	G. İngilizce Öğr.	14	5.45	1.20			
	H. Sınıf Öğr.	23	4.82	0.74			
	I. Okul Ö.Öğr.	31	4.74	1.21			

p<0.05

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının can sıkıntısına ilişkin görüşlerinin eğitim aldıkları programa göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görünmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için Post Hoc Testlerinden Tukey HSD testi yapılmıştır. İlk Öğretim Matematik Öğretmenliği programında eğitim alan öğretmen adaylarının can sıkıntıları ($\bar{x}= 4.96$) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında eğitim alan öğretmen adaylarından ($\bar{x}= 3.92$) daha fazladır. Öte yandan öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluşa ilişkin görüşlerinin eğitim aldıkları programa göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görünmektedir.

Öğretmen adaylarının can sıkıntısı ve psikolojik iyi oluşlarına ilişkin görüşlerinin deprem sırasında buldukları şehir değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koyma amacıyla t Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. t Testi Sonuçları

Değişkenler	Depremden Etkilenen Şehirlerde Yaşayanlar n=69		Depremden Etkilenmeyen Şehirlerde Yaşayanlar n=239	
	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss

					t	Sd	p
Can Sıkıntısı	5.40	1.08	4.42	1.38	5.27	306	0.00*
Psikolojik İyi Oluş	4.43	1.10	4.94	0.99	-3.61	306	0.00

*p<0.05

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının can sıkıntısına ve psikolojik iyi oluşa ilişkin görüşlerinin deprem sırasında bulunduğu şehir değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bulgulara göre, depremden etkilenen şehirlerde yaşayan öğretmen adaylarının (Adana, Adıyaman, Diyarbakır, Gaziantep, Hatay, Kahramanmaraş, Kilis, Malatya, Osmaniye, Şanlıurfa, Elazığ) can sıkıntıları (\bar{x} = 5.40) diğer illerde yaşayan öğretmenlerden (\bar{x} = 4.42) daha yüksektir. Ayrıca depremden etkilenen şehirlerde yaşayan öğretmen adaylarının (Adana, Adıyaman, Diyarbakır, Gaziantep, Hatay, Kahramanmaraş, Kilis, Malatya, Osmaniye, Şanlıurfa, Elazığ) psikolojik iyi oluşları (\bar{x} = 4.43) diğer illerde yaşayan öğretmenlerden (\bar{x} = 4.94) daha düşüktür.

Öğretmen adaylarının can sıkıntıları ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla korelasyon analizi yapılmış ve bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Korelasyon Analizi

Değişkenler	1	2
1.Can Sıkıntısı	-	
2. Psikolojik İyi Oluş	-.54	-

p<0.01

Tablo 5'e göre; öğretmen adaylarının can sıkıntıları ile psikolojik iyi oluşları arasında negatif yönlü (r = -.54, p < 0.01) anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Öğretmen adaylarının can sıkıntılarının psikolojik iyi oluşlarını yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmış ve bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	6.716	0.177	-	37.863	0.000*
Cansıkıntısı	-40.6	0.037	0.536	-11.113	0.000*
R=0.536 ^a R ² =0.288					
F=123.510 p=0.000					

*p<0.01

Tablo 6'ya göre; öğretmen adaylarının can sıkıntıları psikolojik iyi oluşlarını anlamlı olarak yordamaktadır ($R=0.536^a$ $R^2=0.288$, $F=123.510$, $p<0.01$) ve öğretmen adaylarının can sıkıntısı öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluşlarına ilişkin toplam varyansın yaklaşık % 29'unu açıklamaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Öğretmen adaylarının doğal bir afet olan deprem sonrası can sıkıntısı ve psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesini hedefleyen bu araştırmadan elde edilen sonuçlar öğretmen adaylarının can sıkıntısı ortalamalarının “kısmen katılıyorum” aralığında, psikolojik iyi oluş ortalamalarının ise “biraz katılıyorum” aralığında olduğunu; can sıkıntısı ve psikolojik iyi oluşu cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığını; öğretmen adaylarının can sıkıntısına ilişkin görüşlerin öğrenim gördükleri programa göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını ancak psikolojik iyi oluşlarının öğrenim gördükleri programa göre farklılaşmadığı; can sıkıntısı ve psikolojik iyi oluşun deprem sırasında bulunduğu şehir değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Öğretmen adaylarının can sıkıntısı ile psikolojik iyi oluşu arasında orta düzeyde negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca, öğretmen adaylarının can sıkıntısı psikolojik iyi oluşunu negatif yönlü olarak yordamaktadır.

Can sıkıntısı ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide ortaya çıkan negatif yönlü ilişkinin yapılan araştırmalarda (Şimşek vd., 2019; Demirkasimoğlu, 2017) saptanan can sıkıntısının öğrencilerden kaynaklanan psikolojik duruma ilişkin bulguyu destekler nitelikte olduğu belirtilebilir. Depremden etkilenen bölgelerde yaşayan öğretmen adaylarının can sıkıntısı ve psikolojik iyi oluşlarının depremden etkilenmeyen bölgelerde yaşayan öğretmen adaylarına göre farklı olması can sıkıntısının psikolojik bir nedeninin olduğunu şeklinde yorumlanabilir. Can sıkıntısı deneyiminin altında yatan bir dizi faktörden bireyin o anki ruh hali ya da çevresindekilere, etkinliklere ya da durumlara ilişkin algıları, içinde bulunulan çevre ya da bağlamın can sıkıntısını düşük ya da yüksek düzeyde tetiklemevidir. Bu araştırmada da can sıkıntısı ve psikolojik iyi oluşun depremden etkilenen bölgelerde depremden etkilenmeyen bölgelere göre daha yüksek çıkması bu durumu destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Öneriler

Bu araştırmada toplumun geleceğini inşa edecek olan öğretmen adaylarının, yaşamlarından, yaptıkları işlerden, öğretime ilişkin deneyimlerinin yol açtığı düşünülen can sıkıntısı ile psikolojik iyi oluş düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak depremden etkilenen bölgelerde yaşayan öğretmen adaylarının can sıkıntısı ve psikolojik iyi oluşuna ilişkin nitel araştırmalar yürütülebilir. Can sıkıntısının alana göre neden farklılaştığına ilişkin derinlemesine araştırmalar planlanabilir. Ayrıca daha geniş örneklerle çalışılarak öğretmen adaylarının can sıkıntısı ve psikolojik iyi oluşuna ilişkin karma araştırmalar yürütülebilir.

Kaynakça

- Abay, A. R., & Çelik Abay, E. Z. (2023). Deprem sonrası ortaya çıkan sorunlar ve sosyal destek ağlarının rolü. *Sosyolojik Bağlam Dergisi*, 4(1), 91-100. doi:10.52108/2757-5942.4.1.7.
- Albala-Bertrand, J. M. (1993). Natural disaster situations and growth: A macroeconomic model for sudden disaster impacts. *World Development*, 21(9), 1417-1434.
- Bench, S. W., & Lench, H. C. (2013). On the function of boredom. *Behavioral Sciences*, 3(3), 459-472. doi:10.3390/bs3030459.
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97, 143-156.
- Eastwood J. D., Frischen A., Fenske M. J., Smilek D. (2012). The unengaged mind defining boredom in terms of attention. *Perspectives on Psychological Science*, 7, 482-495.

-
- Elpidorou, A. (2014). The bright side of boredom. *Frontiers in Psychology*, 5. doi:10.3389/fpsyg.2014.01245.
- Fahlman, S. A., Mercer, K. B., Gaskovski, P., Eastwood, A. E., & Eastwood, J. D. (2009). Does a lack of life meaning cause boredom? Results from psychometric, longitudinal, and experimental analyses. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28(3), 307–340. <https://doi.org/10.1521/jscp.2009.28.3.307>
- Goetz T., Frenzel A. G., Hall N. C., Nett U. E., Pekrun R., Lipnevich A. A. (2014). Types of boredom: An experience sampling approach. *Motivation and Emotion*, 38, 401-419.
- Goldberg, Y. K., Eastwood, J. D., LaGuardia, J., & Danckert, J. (2011). Boredom: An emotional experience distinct from apathy, anhedonia, or depression. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 30(6), 647–666. <https://doi.org/10.1521/jscp.2011.30.6.647>
- Güner, H., Okan, N. ve Kardaş, S. (2021). Kısa Can Sıkıntısı Eğilimi Ölçeğinin Türkçe’ye Uyarlanması ve Psikometrik Yönden İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 53: 326-341. DOI: 10.15285/maruaeabd.797235
- Isacescu, J., Struk, A. A., & Danckert, J. (2017). Cognitive and affective predictors of boredom proneness. *Cognition and Emotion*, 31(8), 1741–1748. <https://doi.org/10.1080/02699931.2016.1259995>.
- Jackson, E. L. (1993). Recognizing patterns of leisure constraints: Results from alternative analyses. *Leisure Sciences*, 13, 273-278.
- Karasar, N. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kardaş, F., & Tanhan, F. (2018). Van depremini yaşayan üniversite öğrencilerinin travma sonrası stres, travma sonrası büyüme ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1-36.
- Keyes, C. L., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of personality and social psychology*, 82(6), 1007.
- Loayza, N. V., Olaberria, E., Rigolini, J., & Christiaensen, L. (2012). Natural disasters and growth: Going beyond the averages. *World Development*, 40(7), 1317-1336.
- Malkovsky, E., Merrifield, C., Goldberg, Y., & Danckert, J. (2012). Exploring the relationship between boredom and sustained attention. *Experimental Brain Research*, 221(1), 59–67. <https://doi.org/10.1007/s00221-012-3147-z>.
- Mercer-Lynn, K. B., Bar, R. J., & Eastwood, J. D. (2014). Causes of boredom: The person, the situation, or both? *Personality and Individual Differences*, 56, 122–126. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.08.034>.
- Mikulas, W. L., & Vodanovich, S. J. (1993). The essence of boredom. *The Psychological Record*, 43(1), 3.
- Oh, S. S., Caldwell, L. L., & Oh, S. Y. (2001). An examination of leisure constraints, participation in creative activities and hobbies, and leisure boredom in a sample of Korean adults. *World Leisure Journal*, 43(2), 30-38.
- Özen, Y. (2010). Kişisel sorumluluk bağlamında öznel ve psikolojik iyi oluş (sosyal psikolojik bir değerlendirme). *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 4, 46–58
- Ryff, C. D., Magee, W. J., Kling, K. C., & Wing, E. H. (1999). Forging macro-micro linkages in the study of psychological well-being. *The self and society in aging processes*, 247-278.
- Sansone, C., Weir, C., Harpster, L., & Morgan, C. (1992). Once a boring task always a boring task? Interest as a self-regulatory mechanism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 370-390. doi:10.1037/0022-3514.63.3.379.

-
- Akar, S. (2013). Doğal afetlerin kamu maliyesine ve makro ekonomiye etkileri: Türkiye değerlendirmesi. *Journal of Management and Economics Research*, 11(21), 185-206.
- Şimşek, H., Kula, S. S., & Baltacı, Ö. (2019). Üniversite öğrencilerinin derslerdeki can sıkıntısı yaşantılarının incelemesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 178-190.
- Smith, J. L., Wagaman, J., & Handley, I. M. (2009). Keeping it dull or making it fun: Task variation as a function of promotion versus prevention focus. *Motivation and Emotion*, 33, 150-160. doi:10.1007/s11031-008-9118-9.
- Struk, A. A., Carriere, J. S. A., Cheyne, J. A., & Danckert, J. (2015). A Short Boredom Proneness Scale: Development and Psychometric Properties. *Assessment*, 24(3), 346-359. Doi: 10.1177/107.319.1115609996.
- Telef, B. B. (2013). Psikolojik iyi oluş ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-3), 374-384.
- van Tilburg, W. A., & Igou, E. R. (2011). On boredom and social identity: A pragmatic meaning-regulation approach. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37, 1679-1691. doi:10.1177/0146167211418530.
- van Tilburg, W. A., Igou, E. R., & Sedikides, C. (2013). In search of meaningfulness: Nostalgia as an antidote to boredom. *Emotion*, 13, 450-461. doi:10.1037/a0030442.

Öğretmen Adayları ve Çalışan Öğretmenlerin Medya Okuryazarlık Düzeylerini Etkileyen Değişkenler

Zarife KARAKOÇ¹ Tuğba GEDİKOĞLU² Aslıhan GÜRBÜZ³ Mustafa BAYSAL⁴ Nuray ÖNDER
Gazi Üniversitesi Gazi Üniversitesi Gazi Üniversitesi Milli Savunma Üniversitesi ÇELİKKANLI⁵
Gazi Üniversitesi

Özet

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adayları ve çalışan öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi amaçlayan, Türkçe olarak tam metni yayımlanmış makalelerde incelenen değişkenleri ve bu değişkenlerin medya okuryazarlığı üzerine etkisini ortaya koymaktır. Bu amaç kapsamında doküman inceleme yöntemiyle ele alınan 10 makale Microsoft Excel programında incelenmiş; değişken sayısı öğretmen adayları için 22, çalışan öğretmenler için 6 olarak tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarına yönelik hazırlanan çalışmalarda ele alınan değişkenlerin ilk sırasında cinsiyet ($f=10$) gelmektedir. Cinsiyet değişkenini öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf seviyesi ($f=5$) ve öğrenim gördükleri ana bilim dalı ($f=4$) takip etmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının medya okuryazarlıklarını etkileyen değişkenleri ele alan çalışmalardan 3'ünde erkek, 2'sinde kadın öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Son sınıftaki öğretmen adaylarının ve Okul Öncesi Eğitimi, Tarih Eğitimi ve Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarının medya okuryazarlıkları diğer sınıf ve ana bilim dallarına kıyasla daha yüksek çıkmıştır. Çalışan öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi amaçlayan tek çalışmada ise değişken olarak brans, cinsiyet, eğitim durumu, kıdem, görev yapılan okul türü ve görev yapılan okulun sosyoekonomik seviyesi değişkenleri incelenmiştir. Buna göre fen bilimleri öğretmenlerinin, kadın öğretmenlerin, lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin, kıdem yılı düşük öğretmenlerin, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin ve sosyoekonomik seviyesi düşük okullarda çalışan öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. İncelenen çalışmalarda sıklıkla t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Çalışmalarda incelenen değişkenler ve bu değişkenlerin öğretmen adayları ve çalışan öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri üzerine etkisinin göz önünde bulundurulması bu konuda çalışacak araştırmacılar, kitap yazarları ve öğretmen yetiştiren akademisyenler için yol gösterici olacaktır.

Anahtar Sözcükler: Doküman analizi, medya okuryazarlığı, medya okuryazarlık becerisi

Giriş

Günümüzde eğitim, sağlık ve ulaşım gibi pek çok hizmet alanına yönelik bilgilere medya araçları aracılığıyla ulaşılabilir. Bu durum medya araçlarının iletişim kaynağı olarak kullanılmasının ötesine geçerek bilgi kaynağı olarak da kullanılmasını sağlamaktadır (Darı ve Yalçın, 2022). Bilgi kaynağı olarak kullanımın ise bilinçli olarak gerçekleştirilmesi gerekir. Medya okuryazarlığı kavramı da tam olarak bu noktada devreye girmektedir. Medya okuryazarlığı, medya araçlarında paylaşılan her türlü yazılı, sözlü ve görsel içeriğin algılanması, yorumlanması, anlamlandırılması ve paylaşılması boyutlarını içeren çok yönlü ve üst bilişsel bir beceridir (Bayrakçı, 2022; Darı ve Yalçın, 2022; Omur ve Uyar, 2020). Bu sebeple medya okuryazarlığı becerisinin bireylere erken yaşta kazandırılması son derece önem arz etmektedir.

Günümüz öğrencilerinin medyanın etkili olduğu bir ortamda büyümesi nedeniyle öğretmenlerin medyanın olumlu ve olumsuz etkileri üzerine öğrencilerini yönlendirmesi ve medya okuryazarlığı konusunda

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, zarife.karakoc@gazi.edu.tr

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, tugba.gedikoglu@gazi.edu.tr,

³ Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, El Sanatları Eğitimi Ana Bilim Dalı, aslihan.gurbuz1@gazi.edu.tr.

⁴ Öğretim Görevlisi, Milli Savunma Üniversitesi, Temel Bilimler Bölüm Başkanlığı, Kimya Eğitimi, mbaysal@kho.msu.edu.tr,

⁵ Sorumlu Yazar. Dr. Öğretim Üyesi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Fizik Eğitimi Ana Bilim Dalı, nurayonder@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2726-4386

öğrencilerine rol model olması gerekir. Bu nedenle de medya okuryazarlık eğitimi alanında önemli rol oynayacak öğretmen adayları ve çalışan öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerini belirlemek ve medya okuryazarlık düzeylerini etkileyen faktörleri ortaya koymak medya okuryazarlık eğitimi adına son derece önemlidir (Karaman ve Karataş, 2009). Bu noktada araştırmacılara büyük görevler düşmektedir.

Eğitim araştırmalarının eğitim ve öğretim uygulamalarını şekillendirmede önemli bir rolü olduğu düşünüldüğünde medya okuryazarlığı alanındaki akademik birikimlerin belirli aralıklarla incelenmesi, bu konuda çalışacak araştırmacılara yol göstermek açısından önemlidir. Çünkü bir alandaki bilimsel çalışmaların özelliklerinin incelenmesi, eğilimlerinin belirlenmesi bilimsel disiplin alanındaki değişim ve gelişimlerin izlenmesini mümkün kılar (Yıldız, Melekoğlu ve Paftalı, 2016). Medya okuryazarlığı günümüzün teknolojisi ve internet kullanımındaki artışın paralelinde kazanılması gereken bir beceri haline gelerek çağımızın gerekliliği olduğu düşünüldüğünde medya okuryazarlığı, alandaki bilimsel çalışmaların özelliklerinin incelenmesi medya okuryazarlığı araştırma eğilimlerinin belirlenmesi ile medya okuryazarlığındaki değişim ve gelişimlerin izlenmesine olanak sağlar. Bu bağlamda bu araştırmada, Türkiye’deki öğretmen adayları ve çalışan öğretmenlerin medya okuryazarlığı düzeylerini veya medya okuryazarlık becerilerini belirlemeyi amaçlayan makalelerde ele alınan değişkenlerin neler olduğu, bu değişkenlerin istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturup oluşturmadığı araştırılmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

Öğretmen adaylarının ve çalışan öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerini veya medya okuryazarlık becerilerini belirlemeyi amaçlayan makalelerde;

1. İncelenen değişkenler nelerdir?
2. İncelenen değişkenler istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmakta mıdır?
3. İstatistiksel olarak anlamlı fark oluşturan değişkenlerde hangi grup lehine fark oluşmaktadır?
4. Kullanılan istatistiksel yöntemler nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. “Doküman analizi, basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistemli bir yöntemdir.” (Kıral, 2020). Çalışmadaki dokümanlar, Türkiye’deki öğretmen adayları ve çalışan öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerini veya medya okuryazarlık becerilerini belirlemeyi amaçlayan, Türkçe olarak tam metnine ulaşılabilen makale çalışmalarıdır.

Örnekleme

Bu araştırma Google Akademik, Scopus, ERIC ve TR Dizin veri tabanlarında yer alan, Türkçe olarak tam metni yayımlanmış, erişime açık makalelerden oluşmaktadır. Veri tabanlarında “öğretmen”, “öğretmen adayı” ve “medya okuryazarlığı” anahtar kelimeleriyle yapılan arama sonucunda 746 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalardan öğretmen ve öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ya da medya okuryazarlık becerilerini belirlemeyi amaçlayan tarama yöntemiyle yürütülmüş ve Türkçe tam metni erişime açık olan makaleler incelenmiştir. Medya okuryazarlığı ile kesişimi olabilecek dijital okuryazarlık ile ilgili çalışmalar araştırmancının sınırlılığı kapsamında araştırmaya dâhil edilmemiştir. Bunun yanı sıra, medya okuryazarlığının herhangi bir değişkene göre ilişkisini araştıran korelasyon araştırmaları ile medya okuryazarlığı dersine yönelik yapılmış çalışmalar da bu araştırmancının kapsamı dışında tutulmuştur. Bu sınırlılıklar çerçevesinde Türkçe tam metnine ulaşılan 10 makale bu araştırmancının veri kaynağını oluşturmaktadır.

Çalışmada İzlenen Yol

1. Bu araştırma, bir devlet üniversitesinin lisansüstü bir dersinde bir ödev kapsamında alanyazında “lise öğretmenlerinin medya okuryazarlık düzeylerini” belirlemeyi amaçlayan çalışmaların tespiti ile başlamıştır.

2. Google Akademik, Scopus, ERIC ve TR Dizin veri tabanlarında “lise öğretmenleri” ve “medya okuryazarlığı” anahtar kelimeleriyle tarama yapılmıştır.
3. Yapılan tarama sonucu çok az sayıda çalışmanın olmasının tespit edilmesiyle taramanın “öğretmen adayları ve çalışan öğretmenler” üzerinde yapılmasına karar verilmiştir.
4. Bu güncelleme sonunda ilgili veri tabanlarında yapılan arama sonucu 746 çalışmaya ulaşılmıştır.
5. Medya okuryazarlığının herhangi bir değişkene göre ilişkisini araştıran ilişkisel çalışmalar ve medya okuryazarlığı dersi ile ilgili yapılmış çalışmalar bu araştırmaya dâhil edilmemiştir.
6. Medya okuryazarlığıyla kesişim kümesi olma olasılığı olsa dahi medya okuryazarlığın direkt olarak kapsamadığı dijital okuryazarlık ile ilgili yapılmış çalışmalar araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmacılar tarafından Microsoft Excel programında incelenen çalışmalarda ele alınan değişkenler, bu değişkenlerin istatistiksel olarak fark yaratıp yaratmadığı, istatistiksel olarak fark yaratan değişkenlerde hangi grubun bu farka neden olduğu ile çalışmalarda kullanılan istatistiksel yöntemler başlıkları kullanılarak veri kodlama tablosu oluşturulmuştur. İlk aşamada veri kodlamaları bu araştırmadaki araştırmacılar tarafından bireysel olarak yapılmış, ardından her bir araştırmacıya kendisinin kodlamadığı 2 çalışma rastgele dağıtılarak aynı çalışma için ikinci bir kodlama elde edilmiştir. İki kodlama arasında farklılık olduğu durumlarda her iki kodlayıcı bir araya gelerek kendi aralarında tartışmış ardından ortak görüş birliği ile yeni veri girişi yapmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda, verilerin analizinde betimsel istatistiklerden yararlanılarak verilerin frekansları belirlenmiştir.

Bulgular

Temel amacı Türkiye’deki öğretmen adayları ve çalışan öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerini belirlemek olan 10 makalede incelenen değişkenler, değişkenlerin medya okuryazarlığında anlamlı fark yaratıp yaratmadığı, anlamlı fark yaratan değişkenlerde hangi grup lehine fark yarattığı ve bu makalelerde hangi yöntemlerin kullanıldığı sırasıyla Tablo 1 ve Tablo 2’de verilmiştir. Tablo 1’de öğretmen adaylarına yönelik bulgular yer alırken Tablo 2’de çalışan öğretmenlere yönelik bulgular sunulmuştur. Tablodaki değişkenler alfabetik olarak sıralanmıştır.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi amaçlayan çalışmalarda incelenen değişkenler

No	Değişken	Frekans (f)	Analiz	Anlamli Fark Olma/Olmama Durumu ($\alpha=0.05$)								
				Var ($p<0.05$)				Yok ($p>0.05$)				
				Tüm	Alt Boyut	Örnek Sonuç		Tüm	Alt Boyut	Tüm	Alt Boyut	
1	Ailenin geliri (0-1000, 1001-2000, 2001-3000, 3001-+)	1	Tek yönlü varyans analizi testi (M5)	-	-	-	-	M5	-	-	-	-
2	Barınma türü (Ailesiyle, arkadaşlarıyla, devlet yurdunda, özel yurttta, öğrenci evinde, diğer, vb.)	2	Bağımsız t testi (M7, M8)	M7	M7	Ailesiyle birlikte ve öğrenci evinde kalanlar lehine (M7)	M8	-	-	-	-	-
3	Başarılarına yönelik algıları (Başarılı, kararsız ya da başarısız)	1	Bağımsız t testi ve tek yönlü varyans analizi (M7)	-	M7	Kendini başarılı algılayanlar lehine (M7)	M7	-	-	-	-	-
4	Cinsiyet (Erkek, kız)	9	Bağımsız t testi (M1, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9), Mann-Whitney U testi (M2)	M4, M7, M8	M3, M4, M7	Erkekler lehine (M4, M7, M8) Kadınlar lehine (M3, M9)	M1, M2, M3, M5, M6	M6	M1	-	-	-
5	Düzenli dergi takip etme	1	Bağımsız t testi (M1)	-	M1	Dergi takip edenler lehine (M1)	-	-	M1	-	-	-
6	Düzenli gazete takip etme	1	Bağımsız t testi (M1)	-	M1	Gazete takip edenler lehine (M1)	-	-	M1	-	-	-
7	Günlük internet kullanma süresi	1	Mann-Whitney U testi (M2)	-	-	-	M2	-	-	-	-	-
8	Günlük TV kullanma süresi (1-5 saat, 6-10 saat, 11-16 saat)	1	Mann-Whitney U testi (M2)	-	-	-	M2	-	-	-	-	-
9	İnternet bağlantısına sahip olma durumu (1-5 saat, 6-10 saat, izlemiyorum)	1	Parametrik testler (M4)	M4	M4	İnternet bağlantısı olanlar lehine (M4)	-	-	-	-	-	-
10	İnternet kullanım amacı (Araştırma ve bilgi edinme, eğlence, iletişim, vb.)	2	Tek yönlü varyans analizi (M3, M9), Tek yönlü MANOVA (M3)	-	-	-	M3, M9	M3	-	-	-	-
11	Kişisel bilgisayara sahip olma (Sahip olma, sahip olmama)	3	Bağımsız t testi (M4, M6, M8)	M4, M8	M4, M6	Kişisel bilgisayara sahip olanlar lehine (M4)	-	-	-	-	-	-
12	Kullanılan medya araçları (Televizyon, internet, radyo)	1	Mann-Whitney U testi (M2)	-	-	-	M2	-	-	-	-	-
13	Kullanılan sosyal medya araçları (Facebook, Twitter, Instagram, Diğer)	1	Mann-Whitney U testi (M2)	-	-	Facebook ve Twitter kullanan bireylerin lehine (M2)	-	-	-	-	-	-

Tablo 1 Devamı

14	Öğrenim görülen bölüm / ana bilim dalı (Fen Bilgisi Eğitimi, Okul Öncesi Eğitimi, Türkçe Eğitimi, Sınıf Eğitimi, Tarih Eğitimi vb.)	4	Bağımsız t testi (M3), tek yönlü varyans analizi (M4, M9), Mann-Whitney U testi (M2)	M2, M4, M9	M3, M4	Okul Öncesi Eğitimi, Tarih Eğitimi ve Türkçe Eğitimi anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adayları arasında BÖTE öğretmen adaylarının lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık	-	-	M3	-	-	-
----	---	---	--	------------	--------	---	---	---	----	---	---	---

						olduğu tespit edilmiştir (M4).				
15	Öğrenim görülen fakülte alanı (Sağlık bilimleri, fen bilimleri, sosyal bilimler, güzel sanatlar vb.)	1	Bağımsız t testi (M3), tek-yönlü varyans analizi (M3)	M3	M3	Sağlık bilimleri alanının sosyal bilimleri alanına kıyasla ve fen bilimleri alanına kıyasla sağlık bilimleri lehine (M3)	-	-	-	-
16	Öğrenim görülen program türü (Lisans, formasyon)	1	Bağımsız t testi (M7)	M7	M7	Pedagojik formasyon programına kayıtlı öğretmen adaylarının lehine (M7)	-	-	-	-
17	Öğrenim görülen üniversite (Dicle Ü., Niğde Ü.)	1	Bağımsız t testi (M8)		-		M8	-	-	-
18	Öğrenim görülen sınıf seviyesi (1. Sınıf, 2. Sınıf, 3. Sınıf, 4. Sınıf)	5	Bağımsız t testi (M4, M8), Mann-Whitney U testi (M2), Kruskal-Wallis h testi (M6), tek yönlü varyans analizi (M9)	M2	M4, M6	Son sınıfta okuyan öğretmen adaylarının lehine (M2)	M4, M6, M8, M9	-	-	-
19	Sosyal medya hesabı kullanım durumu (Kullananlar, kullanmayanlar)	1	Mann-Whitney U testi (M1)	-	-	-	-	M1	M1	-
20	TV izlerken tercih edilen programlar (Haber, spor, eğlence, eğitim / kültür programları, belgeseller, dizi sinema vb.)	2	Mann-Whitney U testi (M2), Tek yönlü MANOVA (M3)	M2	M3	Haber programı izleyenler lehine (M2)	M3	-	-	-
21	Üniversiteye giriş puan türü (Sayısal, sözel, eşit ağırlık, dil, yetenek)	1	Bağımsız t testi (M7), Tek-yönlü varyans analizi (M7)	M7	M7	Üniversiteye dil ve yetenek puanıyla girenler lehine (M7)	-	-	-	-
22	Yaşadıkları şehir (Büyükşehir, diğer)	1	Bağımsız t testi (M7)	-	M7	Büyük şehirde yaşayanlar lehine (M7)	M7	-	-	-

Tablo 1'e göre öğretmen adaylarının medya okuryazarlıklarını/medya okuryazarlık becerilerini etkileyen 22 değişkenden en sık kullanılanlar sırasıyla cinsiyet (f=9), öğrenim görülen sınıf seviyesi (f=5), öğrenim görülen anabilim dalı/bölüm (f=4) değişkenleridir. Çalışmalarda medya okuryazarlığını/medya okuryazarlık becerilerini etkileyen değişkene ait grup iki ise parametrik testlerden bağımsız t testi, ikiden fazla ise parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) veya parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Örneğin cinsiyet (kız, erkek), yaşanılan şehir (büyükşehir, diğer), sosyal medya hesabı kullanım durumu (kullanan, kullanmayan) gibi iki gruplu değişkenlerin fark yaratıp yaratmadığı çoğunlukla bağımsız t testi kullanılarak test edilmiştir.

Tablo 2. Çalışan öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi amaçlayan çalışmalarda incelenen değişkenler

No	Değişken	Frekans (f)	Analiz	Anlamlı Fark Olma/Olmama Durumu ($\alpha=0.05$)							
				Var ($p<0.05$)			Yok ($p>0.05$)		Belirtilmemiş		
				Tüm	Alt Boyut	Örnek Sonuç	Tüm	Alt Boyut	Tüm	Alt Boyut	
1	Branş (Fen bilimleri, sosyal bilimler, sınıf öğretmenleri)	1	Tek yönlü varyans analizi (M10)	M10	M10	Fen bilimleri lehine (m10)	-	-	-	-	
2	Cinsiyet (Erkek, kadın)	1	Bağımsız t testi (M10)	M10	M10	Kadın öğretmenler lehine (M10)	-	-	-	-	
3	Eğitim durumu (Lisans, lisansüstü)	1	Bağımsız t testi (M10)	M10	M10	Lisansüstü eğitim almış öğretmenler lehine (M10)	-	-	-	-	
4	Kıdem (1-5, 6-10, 11-15, 16-20, 21-+) yıl	1	Tek yönlü varyans analizi (M10)	M10	M10	Kıdem yılı aleyhine (M10)	-	-	-	-	
5	Görev yapılan okul türü (İlkokul, ortaokul, lise)	1	Tek yönlü varyans analizi (M10)	M10	M10	Ortaokul lehine (M10)	-	-	-	-	
6	Görev yapılan okulun sosyoekonomik düzeyi (Alt, orta, üst)	1	Tek yönlü varyans analizi (M10)	M10	M10	Sosyoekonomik seviyesi orta ve üst olanlar aleyhine (M10)	-	-	-	-	

Tablo 2'ye göre Türkiye'de çalışan öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi amaçlayan tek çalışmada (M10) değişken olarak branş, cinsiyet, eğitim durumu, kıdem, görev yapılan okul türü ve görev yapılan okulun sosyoekonomik seviyesi değişkenleri incelenmiştir. İncelenen tüm değişkenlerin çalışan öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri üzerine etkisi bulunmaktadır. Çalışma bulgularına göre fen bilimleri öğretmenlerinin, kadın öğretmenlerin, lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin, kıdem yılı düşük öğretmenlerin, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin ve sosyoekonomik seviyesi düşük okullarda çalışan öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Çalışmalarda sıklıkla tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Medya okuryazarlığı 21. yüzyıl insanı için önemli olan becerilerden biridir. Bu sebeple mevcut araştırmanın amacı, Türkiye'deki öğretmen adayları ve çalışan öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi amaçlayan, tam metni Türkçe olarak yayımlanmış makalelerde incelenen değişkenleri ve bu değişkenlerin medya okuryazarlık düzeyine etkisini ortaya koymak olarak belirlenmiştir. Bu amaç kapsamında ele alınan 10 makalenin 1'i çalışan öğretmenleri ele alırken 9'u öğretmen adaylarını merkeze almıştır. Makalelerde incelenen değişken sayısı çalışan öğretmenler için 6, öğretmen adayları içinse 22 olarak belirlenmiştir.

Türkiye'deki öğretmen adaylarının medya okuryazarlıklarını/medya okuryazarlık becerilerini etkileyen değişkenden en sık kullanılanlar sırasıyla cinsiyet (f=9), öğrenim görülen sınıf seviyesi (f=5) ve öğrenim görülen anabilim dalı/bölüm (f=4) değişkenleridir. Çalışmalarda medya okuryazarlığını/medya okuryazarlık becerilerini etkileyen değişkene ait grup iki ise parametrik testlerden bağımsız t testi, ikiden fazla ise parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi veya parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Örneğin cinsiyet (kız, erkek), yaşanılan şehir (büyükşehir, diğer), sosyal medya hesabı kullanım durumu (kullanan, kullanmayan) gibi iki gruplu değişkenlerin fark yaratıp yaratmadığı çoğunlukla bağımsız t testi kullanılarak test edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre incelenen değişkenlerden barınma türü, internet bağlantısına ve kişisel bilgisayara sahip olma, öğrenim görülen fakülte ve program medya okuryazarlığı üzerinde etkilidir. Ailenin gelir durumu, internet ve TV kullanım süresi, internet kullanım amacı, kullanılan medya araçları ve sosyal medya hesapları ise medya okuryazarlığını etkilememektedir. İncelenen makalelerde ele alınan diğer değişkenlerinse öğretmen adaylarının medya okuryazarlıkları/medya okuryazarlık becerileri üzerinde hem etkili hem de etkisiz olduğunu gösteren veriler mevcuttur.

Çalışan öğretmenlerin medya okuryazarlıklarını/medya okuryazarlık becerilerini etkileyen değişkenler cinsiyet, eğitim durumu, kıdem, görev yapılan okul türü, görev yapılan okulun sosyoekonomik durumu ve branş olarak belirlenmiştir. Analiz sırasında bağımsız t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Analizler sonucunda tüm değişkenlerin medya okuryazarlığı üzerinde etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre kadın öğretmenlerin, lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin, kıdem yılı az olan öğretmenlerin, ortaokulda çalışan öğretmenlerin, sosyoekonomik seviyesi düşük olan okullarda görev yapan öğretmenlerin ve fen bilimleri öğretmenlerinin medya okuryazarlıklarının diğer öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmaya benzer şekilde alanyazında medya okuryazarlığıyla ilgili yapılmış çalışmaların farklı değişkenlere göre eğilimlerini araştıran çalışmalar mevcuttur. Örneğin Erdem (2018)'in çalışmasında incelediği 53 çalışmadan 10'unda medya okuryazarlığı düzeyini 7'sinde ise medya okuryazarlığının başka bir değişkenle ilişkisinin araştırıldığı görülmüştür. İncelenen çalışmalarda veri analiz yöntemi olarak %43,3 oranında t testi, %37,7 oranındaysa tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Çalışmaların örneklem gruplarına bakıldığında %16,4'ünde öğretmen adaylarıyla, %11,5'indeyse öğretmenlerle çalışıldığı görülmüştür. Omur ve Uyar (2020) ise medya okuryazarlığı durumlarıyla ilgili hazırlanan tezlerin örneklemi %24,53'ünü öğretmenlerin, %1,89'unu öğrenci ve öğretmenlerin, %0,94'ünün ise öğretmen ve ebeveynlerin oluşturduğu sonucuna varmıştır. Benzer şekilde, Kıncal ve Korkmaz (2015) tarafından

yürütülen çalışmada medya okuryazarlığıyla ilgili olarak incelenen makalelerin dağılımlarına bakıldığında bunların %10,6'sında medya okuryazarlığının, %6,07'sinde öğretmen adayı eğitiminin, %3,03'lük oranlardaysa medya kullanımı ve medya okuryazarlığı konularının ele alındığı görülmüştür. İncelenen makalelerin analiz yöntemlerine bakıldığında %13,92 ile t testinin, %11,39 tek yönlü varyans analizinin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Makalelerin örneklem grupları incelendiğindeyse %31,58'inin öğretmen adaylarından, %10,53'ünün öğretmenlerden oluştuğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Aydemir ve Erdamar (2018) inceledikleri makalelerin %20,1'inde medya okuryazarlığı düzeyinin, %8,7'sinde ise medya kullanımının konu olarak seçildiğini göstermiştir. İncelenen makalelerin örneklem gruplarının %34,6'sı öğretmen adaylarından, %13,4'ü ise öğretmenlerden oluşmuştur. Çalışmaların veri analiz yöntemlerine bakıldığında %42,3'ünün t testiyle, %37,5'ininse tek yönlü varyans analizi ile analiz edildiği görülmüştür.

Bu çalışmadan farklı olarak medya okuryazarlığıyla ilgili yapılmış tezlerin eğilimlerini belirlemeyi amaçlayan çalışmalar da mevcuttur. Bayrakçı (2022)'nin medya okuryazarlığına yönelik tamamlanmış tezleri incelediği çalışmasında incelenen 140 tez çalışmasından 86'sının eğitim bilimleri enstitüsünde yapıldığı, alan olarak %61,2'sinin eğitim ve öğretimde olduğu, veri analiz yöntemi olarak %11'inde t testinin ve %10'unda tek yönlü varyans analizinin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Darı ve Yalçın (2022)'in medya okuryazarlığıyla ilgili olarak yayımlanan tezlerin incelenmesine dayalı olarak hazırladıkları içerik analizi çalışmasında ise incelenen tezlerin %6,7'si sosyal medya ve öğretmen adaylarını konu almışken tezlerin öğretmenleri ele alma oranı %5,4 olarak tespit edilmiştir.

Yukarıda da görüldüğü gibi medya okuryazarlığı konusunda hazırlanan çalışmaların büyük bir kısmının örneklem grubu öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Çalışmalarda veri analiz yöntemi olarak büyük ölçüde t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmaktadır. Bu çalışmalarda elde edilen sonuçlar mevcut çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Sınırlılıklar

- Bu çalışma öğretmen adayları ve çalışan öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerini etkileyen değişkenler ile sınırlı tutulmuştur.
- Medya okuryazarlığının herhangi bir değişkene göre ilişkisini araştıran ilişkisel çalışmalar, medya okuryazarlığı dersi ile ilgili yapılmış çalışmalar ve medya okuryazarlığıyla kesişim kümesi olma olasılığı olsa dahi medya okuryazarlığını direkt olarak kapsamayan dijital okuryazarlık ile ilgili yapılmış çalışmalar araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Öneriler

- Öğretmen ve/veya öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı ile ilgili ilişkisel çalışmalar, medya okuryazarlığı dersine yönelik çalışmalar ve dijital okuryazarlıkla ilgili çalışmaların dâhil edildiği daha kapsamlı çalışmalar oluşturulabilir.
- Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyini olumlu yönde etkileyen düzenli dergi/gazete takip etme veya kullanılan sosyal medya araçları gibi değişkenler bilinçli olarak öğretmen adaylarını yetiştiren eğitimcilerce öğretmen adaylarının medya okuryazarlıklarını yükseltmek amacıyla bilinçli olarak kullanılabilir.
- Öğretmen ve öğretmen adaylarının medya okuryazarlığını geliştirmek amacıyla seçmeli ve/veya zorunlu medya okuryazarlığı derslerini içeren ders programları ya da hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Medya okuryazarlığıyla ilgili çalışmalar farklı değişkenler dikkate alınarak incelenebilir.
- Benzer bir çalışma öğrenciler ile çalışmış araştırmalar için de yürütülebilir.

Kaynakça

Aydemir, S., ve Erdamar, G. (2018). Medya okuryazarlığı eğitimi alanında yapılan çalışmaların tematik, metodolojik ve istatistiksel yönelimleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(4), 1155-1166. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.409585>

Bayrakçı, S. (2022). Türkiye'deki medya okuryazarlığı tezlerinin metodolojik açıdan incelenmesi. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 20(39), 103-124. <https://doi.org/10.55842/talid.1113616>

Darı, A. B., ve Yalçın, D. (2022). Türkiye'de medya okuryazarlığı konusunda yapılmış olan lisansüstü tez çalışmaları üzerine bir araştırma. *Anadolu Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 366-382. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/anadoluakademi/issue/72937/1185391>

Erdem, C. (2018). Medya okuryazarlığı araştırmalarında eğilimler: Lisansüstü tezlere yönelik bir içerik analizi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(4), 693-717. <https://doi.org/10.30831/akukeg.390260>

Karaman, M. K., ve Karataş, A. (2009). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri. *İlköğretim Online*, 8(3), 798-808. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/ilkonline/issue/8597/106997>

Kıncal, R. Y., ve Korkmaz, Z. S. (2015). Türkiye'de medya okuryazarlığı üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 5(10), 75-90. Erişim Adresi: <https://openaccess.artvin.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11494/4829/K%c4%b1ncal%2c%20Remzi%20Y.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/susbid/issue/54983/727462>

Omur, S., ve Uyar, M. (2020). Disiplinler arası yaklaşım olarak medya okuryazarlığı: Türkiye'de üretilen tezler üzerine bir inceleme. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 277-290. <https://doi.org/10.25272/j.2149-8385.2020.6.3.07>

Yıldız, N. G., Melekoğlu, M. A., ve Paftalı, A. T. (2016). Türkiye'de özel eğitim araştırmalarının incelenmesi. *Elementary Education Online*, 15(4), 1076-1089. <https://doi.org/10.17051/io.2016.06677>

Araştırma Kapsamında İncelenen Makaleler

M1. Sarsar, F., ve Engin, G. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının medya okur-yazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(1), 165-176. <https://doi.org/10.12984/eed.36378>

M2. Öztay, O. H., ve Öztay, E. S. (2021). Küresel iletişim çağında öğretmen adaylarının medya okuryazarlık ve eleştirel düşünme düzeylerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(3), 600-612. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.479>

M3. Tuğtekin, E. B. (2021). Üniversite öğrencilerinin yeni medya okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2431-2459. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1005030>

M4. Tutkun, T. (2020). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 33-63. <https://doi.org/10.24315/tred.518969>

M5. Fidan, M. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 121-137. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/erziefd/issue/6012/80409>

M6. Burak, S., ve Durak, S. T. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı ve iletişim becerileri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science*, 28(8), 102-136. <https://doi.org/10.29228/INESJOURNAL.52145>

-
- M7. Çeliköz, N., ve Çeliköz, M. (2018) Öğretmen adaylarının medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi/ The Journal of the Scientific Researches*, 3(1), 262-27. <https://doi.org/10.21733/ibad.399539>
- M8. Uslu, S., Yazıcı, K., ve Çetin, M. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (23), 756-778. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.31201>
- M9. Seyhan, S., ve Kadı, A. (2015). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve medya okuryazarlık düzeyleri. *Türkiye Sosyal Araştırmaları Dergisi/Turkish Journal of Social Research* 19(3). Erişim Adresi: <https://research.ebsco.com/c/orz54z/viewer/pdf/7rrxokho5n>
- M10. Çizmeci, S., ve Köse, E. K. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin yeni medya okuryazarlığı üzerine bir inceleme. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 9(Özel Sayı), 126-141. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1585029>

Eğitim Fakóltesi Öğrencilerin Film Tercihleri ve Filmlerin Tercih Edilme Nedenleri

Nuray ÖNDER ÇELİKKANLI¹

Gazi Üniversitesi

Ayşegül TÜYSÜZ²

Gazi Üniversitesi

Özet

Bu çalışmanın amacı farklı anabilim dallarına kayıtlı eğitim fakóltesi öğrencilerinin izlemeyi tercih ettikleri filmleri ve bu filmlerin tercih edilme nedenlerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar döneminde bir devlet üniversitesinin genel kültür seçmeli derslerinden biri kapsamında 67 eğitim fakóltesi öğrencisinden yazılı veri toplanmıştır. Öğrenciler önce kendi seçtikleri bir filmi izlemiş, ardından filmi seçme nedenlerini yazılı olarak ifade etmişlerdir. Veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Verilere ait kategoriler oluşturulurken öğretmenlik mesleği genel yeterlilik alanları (MEB, 2017) dikkate alınmıştır. Çalışmada 43 farklı film ismi ortaya çıkmıştır. Bunlardan 11 tanesi birden fazla kişi tarafından izlenmiştir. Ölü Ozanlar Derneği/Dead Poets Society (%9,0), İki Dil Bir Davul (%7,5) ve Umudunu Kaybetme/The Pursuit of Happyness (%6,0) filmleri en çok izlenen filmler arasındadır. Öğrencilerin %61'i eğitim konulu bir filmi izlemeyi tercih etmiştir. Öğrencilerin eğitim konulu filmleri seçme nedenlerinin başında filmlerin öğretmen adaylarının mesleki bilgi (%57), tutum ve değerler (%18) ile mesleki beceri (%12) yeterlilik alanlarıyla ilgilidir. Öğrencilerin eğitim konusu dışında bir filmi seçme nedenlerinin başında ise filmlerin gerçek bir hikâyeyi anlatması, bilgilendirici, ilham verici oluşu ve ilgi çekici konuları ele alması gelmektedir. Okul dışı öğretim araçlarından biri olarak değerlendirilebilen filmlerin öğretmen eğitiminde etkili olarak kullanılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Film, kişisel gelişim, mesleki gelişim, öğretmen eğitimi

Problem

Öğretmenlik mesleğinde milyonlarca öğrenciye rol model olan öğretmenlerin kendi bilgi, beceri ve yeterliliklerinin farkına varıp mesleki ve kişisel gelişimlerine her daim önem vermeleri gerekir. Öğretmenlik mesleği mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum değerler alanlarında birtakım yeterlilikler gerektirir (MEB, 2017). Öğretmen adaylarının bu yeterliliklere sahip olabilmeleri için yaşam boyu öğrenmeyi amaç edinmiş olmaları gerekir. Yaşam boyu öğrenmede ise formal öğrenmenin informal öğrenmeyle desteklendiği görülmektedir. İnfomal öğrenme, formal ortamların ortaya çıkaramayacağı farklı şekillerde öğrenmeyi teşvik eden, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere farklı fırsatlar sunan, her öğrencinin kendi hızında ve öğrenme stilinde öğrenmesine yardımcı olmaktadır (Melber ve Abraham, 1999).

İnfomal öğrenme, üniversitelerde verilen seçmeli genel kültür dersleriyle desteklenebilir. Genel kültür dersleri öğretmen adaylarının kendi alan dersleri ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin dışındaki derslerden oluşmaktadır. Güncellenen eğitim fakóltesi 2018 lisans programlarında öğretmenlik meslek bilgisi dersleri % 30-35, genel kültür dersleri %15-20 ve alan eğitimi dersleri de % 4550 oranında yer almaktadır (YÖK, 2018; 15). Üniversite mezunları, üniversite genel kültür seçmeli derslerinin kendilerinin çok yönlü gelişimine katkı sağladığını düşünmekte, bu derslerin sayısının fazlaşmasını, ders seçimine ilişkin yönlendirmenin ise olması gerektiğini düşünmektedir (İlhan, 2022). Oysa olması gerekenin aksine Sağdıç (2020) Türkiye'de eğitim fakólterindeki genel kültür dersleri temel bilgi ve becerileri kazandırmak için yeterli olmadığı gibi genel kültür dersleri çoğunlukla teorik dersler olup uygulama derslerine yeterince yer verilmediğini ortaya koymuştur.

¹ Sorumlu Yazar. Dr. Öğretim Üyesi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakóltesi, Fizik Eğitimi Ana Bilim Dalı, nurayonder@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2726-4386

² Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakóltesi, Fizik Eğitimi Ana Bilim Dalı, aysegultuysuz@gazi.edu.tr, ORCID:0009-0002-1244-447X

Bu çalışma, bir devlet üniversitesinin genel kültür derslerinden biri olan Kariyer Planlama ve Geliştirme kapsamında yapılmıştır. Derste öğrencilerin kendi kariyer planlarını oluşturmaları desteklenmekte ve özellikle okul dışı öğretim ortamları öğrenme/geliştirme amacıyla kullanılmaktadır. Okul dışı öğrenme araçlarından birisi öğretmen adaylarının severek izledikleri filmlerdir (Blasco vd., 2015). Filmler belirli bir amaç doğrultusunda izlendiğinde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine katkı sağlanabilir. Örneğin filmler öğretmen adaylarının mesleğe karşı tutum ve düşüncelerinin şekillenmesine katkı sağlayabilir (Altan, 2016). Choi (2009) çalışmasında incelediği bir filmdeki öğretmen karakterin öğretmen özerkliğinin ve yeni öğretim yöntemlerinin nasıl kullanılacağını, öğrencilerin nasıl motive edilebileceğine dair bir model sunduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla uygun içeriklere sahip izlenen her film öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine katkı sağlayabilir. Benzer şekilde Kaşkaya vd. (2011) öğretmen adaylarına 6 eğitim temalı film (Koro, Ölü Ozanlar Derneği, Özgürlük Yazarları, Yaşam Okulu, İmparatorlar Kulübü ve 50 Cesur Kemancı) izletilmiş ve öğrencilerin mesleğe karşı tutum ve öz yeterliliklerini ölçmek için hepsine test uygulanmış, bazıları ile de mülakat yapılmıştır. İlgili çalışmada, filmlerin mesleki heyecanlarına olumlu katkı sağladığı, rol model olma sorumluluğu yarattığını ve mesleği sürdürürken karşılaşılabilecekleri sorunların farkına varmalarını sağladığı ortaya konmuştur. Benzer şekilde Kontaş (2016) Taare Zameen Par adlı eğitim temalı filmin öğretmen adaylarının içsel motivasyonlarını arttırdığı ve mesleğe karşı tutumlarında olumlu etkisi olduğunu göstermiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) öğretmenlere yönelik tavsiye ettiği yerli ve yabancı olmak üzere toplam 50 film bulunmaktadır (url1). Ancak her bireyin ilgi alanları farklı olabileceğinden öğretmen adaylarının da kendi kişisel ve mesleki gelişimlerine yönelik izleyecekleri filmlerin de bizzat kendileri tarafından seçilmiş olması önemlidir. Bu nedenle bu çalışmada eğitim amaçlı izlenecek filmlerin öğretmen adayları tarafından seçilmesine imkân verilerek öğretmen adaylarının film tercihleri, bu tercihlerin MEB'in önerilen filmler listesinde olup olmama durumu ve tercih edilme nedenleri ortaya konmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Bu çalışma bir durum çalışmasıdır. Çalışmanın hedeflenen örneklemini 2022-2023 eğitim öğretim döneminde bir üniversitesinin genel kültür seçmeli derslerinden biri olan Kariyer Planlama ve Geliştirme dersine kayıtlı 80 öğrenciler oluşturmaktadır. Ulaşılabilir örneklemini ise kendilerinden yazılı olarak veri alınabilen 67 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının 46'sı (%68,7) kız, 21'si (%31,3) erkektir. Öğretmen adaylarının %6,0'sı üçüncü, %85,1'i dördüncü, %9,0'u normal okul yılını uzatan öğrencilerden oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinin bağlı oldukları programlara göre dağılımı Tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1

Demografik Özellikler

Program	f (%)
Almanca Öğretmenliği	3 (4,5)
Arapça Öğretmenliği	4 (6,0)
Felsefe Grubu Öğretmenliği (4yıl)	1 (1,5)
Fen Bilgisi Öğretmenliği	5 (7,5)
Fizik Öğretmenliği	3 (4,5)
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	13 (19,4)
İngilizce Öğretmenli	6 (9,0)
Matematik Öğretmenliği (4 Yıl)	7 (10,4)
Müzik Öğretmenliği	1 (1,5)
Okul Öncesi Öğretmenliği	5 (7,5)
Resim-İş Öğretmenliği	1 (1,5)
Sınıf Öğretmenliği	9 (13,4)
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	4 (6,0)
Tarih Öğretmenliği (4 Yıl)	2 (3,0)
Türk Dili ve Edebiyatı Öğr.(4 Yıl)	3 (4,5)
Toplam:	67 (100,0)

Veri toplama aracı olarak öğretmen adaylarından yazılı olarak toplanan film izleme raporları kullanılmıştır. Çalışmada önce izlenen filmlerin isimleri ve izlenme frekansları belirlenmiş ardından filmlerin izlenme nedenleri için yazılan ifadeler içerik analizine tabi tutulmuştur. Filmlerin izlenme nedenlerine ait kategoriler oluşturulurken önce eğitim konulu ve eğitim konusu dışındaki filmler olarak gruplandırılmış ardından araştırmacılar bireysel olarak kodlama yapmıştır. Eğitim konulu filmlerin izlenme nedenlerine ait kategoriler oluşturulurken Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB'in) belirlediği Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri (MEB, 2007) dikkate alınmıştır. Araştırmacılar arasındaki görüş farklılıkları yüz yüze yapılan tartışmalarla giderilerek görüş birliğiyle uygun bir kategoride toplanmıştır. Yazılı verilerin analizi tamamlandıktan sonra eğitim kategorisinde olmayan filmlerden birini izleyen öğrencilerden rastgele seçilen üç kişi ile 15 dakikalık çevrimiçi grup görüşmesi yapılmıştır.

Bulgular

Çalışmada 43 farklı film ismi ortaya çıkmıştır. Bunlardan 11 tanesi birden fazla kişi tarafından izlenmiştir. Birden fazla kişi tarafından izlenen filmlerin frekans ve yüzdeleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Birden fazla izlenen filmlerin frekans ve yüzdeleri

Filmin Türkçe Adı (Orijinal Adı)		MEB Film Listesi	f(%)
1	Ölü Ozanlar Derneği (Dead Poets Society)	✓	6(9,0)
2	İki Dil Bir Davul	✓	5(7,5)
3	Umudunu Kaybetme (The Pursuit of Happyness)		4(6,0)
4	Her Çocuk Özeldir/Yerdeki Yıldızlar (Taare Zameen Par)	✓	3(4,5)
5	Özgürlük Yazarları (Freedom Writers)	✓	3(4,5)
6	Can Dostum "Good Will Hunting"	✓	3(4,5)
7	Whiplash		2(3,0)
8	Kefernahum (Capharnaüm)		2(3,0)
9	Kopma (Detachment)		2(3,0)
10	Morrie İle Her Salı (Tuesdays With Morrie)		2(3,0)
11	Stajyer (The Intern)		2(3,0)

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının %31'i istendiği halde izledikleri filmi seçme nedenlerini belirtmemişlerdir. Film izleme nedenini belirten öğrencilerin %61'i eğitim konulu, %39'u ise eğitim konusu dışındaki bir filmi izlemişlerdir. Eğitim konusunda film izleyen öğretmen adaylarının filmi seçme nedenleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Eğitim Konulu Filmlerin İzlenme Nedenlerine Ait Kategoriler

Kategori	1-Alt Kategori	2-Alt Kategori	3-Alt Kategori	Örnek İfadeler	Öğrenci	f(%)	
Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri	Mesleki Bilgi Yeterlilik Alanı	Alan Eğitimi Bilgisi	Mevzuat Bilgisi	Öğrenci özellikleri	İlerdeki öğrenci grubumu (ilkokul) konu alması (Ö6)	Ö6	24(47)
				Özel eğitim bilgisi	Özel gereksinimi olan insanları anlayıp onları nasıl eğitime katılabileceğini anlatması (Ö1)	Ö1, Ö6, Ö8, Ö49	
					Duyamayan ve göremeyen bir çocuk ve öğretmenini anlatması (Ö3)	Ö43	
				Öğretmenlik meslek bilgisi	Öğretmenlik mesleğinde farklı bakış açısı kazandırması (Ö11)	Ö11	
					Öğretmenlik mesleğin insan hayatı üzerindeki rolünü somutlaştırmak (Ö14)	Ö14, Ö58	
					Öğretmenlik modelini görme (Ö17)	Ö17	
					Öğretmenlik mesleğiyle ilgili olması (Ö50)	Ö50, Ö41, Ö51, Ö52, Ö55	

Tablo 3 Devamı

Kategori	4-Alt Kategori	5-Alt Kategori	6-Alt Kategori	Örnek ifadeler	Öğrenci	f(%)		
Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri	Mesleki Bilgi Yeterlilik Alanı	Mevzuat Bilgisi	İdeal öğretmen özellikleri	Geleneksel öğretmen modelinden farklı bir öğretmeni yansıtması (Ö35)	Ö35, Ö41	6(12)		
				İdealist öğretmenlerin neler başarabileceğini öğrenmek (Ö14)	Ö14			
			Eğitim sistemi	Eğitim sistemindeki yanlışları eleştirirken güldürmesi, düşündürmesi (Ö2)	Ö2			
			Geleneksel eğitim anlayışından farklı olması (Ö8)	Ö8, Ö25				
			Diğer	Eğitim konusunda olması (Ö2)	Ö2, Ö27, Ö47			
	Mesleki Beceri Yeterlilik Alanı	Eğitim Öğretimi Planlama	Uygun ders planı	Eğitimde müziğin nasıl kullanabileceğini öğrenmek (Ö6)	Ö6			
			Öğrenme Sorunları	Eğitimde yaşanan sorunlar	Öğretmenlik mesleğindeki zor süreçleri anlayarak karşılaşılabilecek sorunların farkına varma (Ö43)		Ö43, Ö44, Ö55	
				Öğretmen-öğrenci ilişkisi	Formasyonu olmayan kişilerin, öğretmenlerin karşılaştığı sorunlarla nasıl baş edeceğini merak etmesi (Ö51)		Ö51	
				Engeli olan bir öğretmenin öğrencilerle nasıl iletişim kurduğu konu edinmesi (Ö58)	Ö58			
	Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri	Tutum ve Değerler Yeterlilik Alanı	Milli Manevi ve Evrensel Değerler	Toplumsal konular	Eğitimde ırkçılık, farklı kültürlere saygı, eşitsizlik gibi konularda toplumsal mesajlar vermesi (Ö47)		Ö47	9(18)
				Sosyal adaletsizlik gibi güncel bir mesele üzerine olması	Ö16			
				Toplumun kadınlardan beklentilerini konu alması	Ö27			
Kişisel Mesleki Gelişim			ve	Mesleki Gelişim	Mesleki gelişim	Öğretmenin kendini geliştirmesine değiniyor olması (Ö44)	Ö44	
					Kişisel gelişim	Kişisel gelişim için (Ö17)	Ö17	
						Pes etmemeyi öğrenmek için (Ö50)	Ö50	
						Motivasyon kazanma (Ö61)	Ö61	

Tablo 3 Devamı

Kategori	1-Alt Kategori	2-Alt Kategori	3-Alt Kategori	Örnek İfadeler	Öğrenci	f(%)
Tavsiye	Tavsiye	Kurum / Öğretmen Tavsiyesi	Gerçek hikaye	Öğretmenimin tavsiyesi (Ö17)	Ö17, Ö41	12(24)
				MEB tarafından izlenilmesi tavsiye edilen bir film olması (Ö11)	Ö11, Ö16	
				Gerçek bir hayat hikâyesi olması (Ö50)	Ö50, Ö57	
				Karakterde kendimi bulma (Ö17)	Ö17	
Diğer	Filmin Konusu	İlişkilendirme	Gerçek hikaye	Film konusunun proje çalışmama katkı sağlayacağını düşünmem (Ö16)	Ö16	
				Konuya ilgi duyma/merak etme	Ö6, Ö8, Ö35, Ö57	

Tablo 3'e göre eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitim konulu filmleri seçme nedenlerinin başında filmlerin öğretmen adaylarının mesleki bilgi (%57), tutum ve değerler (%18) ile mesleki beceri (%12) yeterlilik alanlarıyla ilgili olması gelmektedir. Filmin öğretmen/kurum/arkadaş tarafından tavsiye edilmesi, gerçek bir hikâyeden esinlenmiş olması, günlük hayatla ilişkilendiriliyor olması veya ilgi çekici bir konuya sahip olması eğitim konulu bir filmin diğer tercih edilme nedenlerindedir.

Eğitim konusunda film izlemeyi tercih etmeyen öğrencilerin izledikleri filmi seçme nedenlerine ait kategoriler ise Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Eğitim Konusu Dışındaki Filmlerin İzlenme Nedenlerine Ait Kategoriler

Kategori	Alt kategori	Örnek İfade	Öğrenci	f(%)	
Filmin konusu	Gerçek hikâye	Gerçek bir hayat hikâyesi olması (Ö9)	Ö9, Ö28, Ö40, Ö62	17(%71)	
		Toplumsal	Kadınların iş yaşamındaki sorunları ve mücadelesini ele alması (Ö22)		Ö22
			Cahilliğe karşı yapılan mücadeleyi anlatması (Ö37)		Ö37

Tablo 4 devam...

	Bilgilendirici	Bir şirkette çalışmanın bana daha uygun olacağını düşündüğüm için bana fikir verebilecek bir film olması (Ö34)	Ö34, Ö60	
		Sorun çözümlerine öneriler vermesi (Ö19)	Ö19	
		Girişimcilik/liderlik özelliklerini öğrenme isteği Ö34	Ö34	
	İlham verici	İlham verici olması (Ö28)	Ö28, Ö62	
	İlgi çekici	Konuya ilgi duyma (Ö5)	Ö5, Ö15, Ö19, Ö28, Ö54	
Duyuşsal	İlgi duyma	Müziğe ilgi duyma (Ö61)	Ö61	7(29)
		Filmin başrol oyuncularını sevmeye (Ö42)	Ö42	
Filmdeki oyuncular	Filmdeki karakterler	Karakterlerde kendimi bulma (Ö10)	Ö10, Ö53	
		Karakterlerde kendi zıddımın olması (Ö9)	Ö9	
Tavsiye		Arkadaşının tavsiye etmesi (Ö33)	Ö33	
Diğer		Filmin çok sayıda ödül almış olması (Ö59)	Ö59	

Tablo 4'e göre eğitim konusu dışındaki bir filmi izlemeyi tercih ederken eğitim fakültesi öğrencilerinin özellikle izledikleri filmin konusuna dikkat ettikleri görülmektedir. Gerçek bir hikâyeyi anlatması, bilgilendirici, ilham verici ve ilgi çekici konuları ele alması eğitim dışındaki filmlerin izlenme nedenleri arasındadır.

Eğitim konusu dışındaki bir film izlemeyi tercih eden öğrencilerden rastgele seçilen üç kişiyle çevrimiçi olarak yapılan grup görüşmesinde ise öğrencilerin üçünün de mezun olduklarında öğretmenlik mesleğini yapmayı tercih etmeyecekleri ortaya konmuştur. Örneğin öğrencilerden biri (Ö34) ilerde bir şirkette çalışmak istemesi nedeniyle film izlemesi gerektiğinde klasik bir eğitim konulu filmi seçmeyi tercih etmediğini özellikle vurgulamıştır.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, farklı anabilim dallarına kayıtlı 67 eğitim fakültesi öğrencisinin izlemeyi tercih ettikleri filmleri ve bu filmlerin tercih edilme nedenleri ortaya konmaktadır. Çalışmada mesleki bilgi, tutum ve değerler ile mesleki beceri yeterlilik alanlarıyla ilişkili eğitim konulu filmlerin genellikle tercih edildiği görülmektedir. Mesleki bilgi alan yeterliliği kapsamında değerlendirilen özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitimiyle ilgili filmlerin tercih edilmiş olması öğretmen adaylarında farkındalık oluşturmak anlamında umut vericidir.

Çalışmada en çok izlenen filmlerden ilk üçü Ölü Ozanlar Derneği/Dead Poets Society (%9,0), İki Dil Bir Davul (%7,5) ve Umudunu Kaybetme/The Pursuit of Happiness (%6,0) filmleridir. Bunlardan sonuncusu eğitim kategorisinde olmamasına karşın öğrencilere tüm olumsuzluklara karşın umutlu olmalarını aşılaman

gerçek bir hikâyeyi konu alması nedeniyle öğretmen adaylarının kariyer gelişimleri açısından son derece önemlidir. Çalışmada ayrıca öğretmen/arkadaş/kurum tarafından tavsiye edilen, gerçek bir hikâyeden esinlenmiş, günlük hayatla ilişkilendirilebilen veya ilgi çekici bir konuya sahip eğitim konulu filmlerin tercih edildiği görülmüştür. Bu sonuç, MEB'in öğretmenler için belirlediği film önerilerinin sık sık güncellenmesi, öğretmen eğitiminde de eğitimcilerin film seçimi konusunda yönlendirici olması gerektiğini göstermektedir. Gezer (2020) ise yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının daha önceden izlemiş olduğu eğitim temalı filmleri, neden ve kaç kez izlediklerini sorulmuştur. Öğretmen adaylarının yanıtları; filmin konusu, filmde verilen mesajlar, filmdeki öğretmen karakteri, filmin yönlendirici ve motive edici oluşu, eğitim sistemi ile ilgili eleştirilere yer veriyor oluşu şeklinde kategorilere ayrılmıştır. Benzer kategoriler bu çalışmada da ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda ayrıca eğitim temalı film izleyen adayların mesleğe karşı tutumlarının diğer adaylara göre daha olumlu olduğu görülmüştür.

Bu çalışmada da ortaya konduğu gibi eğitim fakültesinden mezun olacak öğrenciler ilerde öğretmenlik mesleğiyle ilgili bir işte çalışmayı düşünmeyebilir. Bakioğlu vd. (2011) de 142 eğitim fakültesi maznunuyla yaptıkları çalışmada %24'ünün öğretmenlik dışında bir meslekle uğraştığını ortaya koymuştur. Bu nedenle öğretmen yetiştiren kurumların bu gerçeği göz önünde bulundurarak onların kişisel gelişimlerini de desteklemesinde fayda vardır.

Kaynakça

- Altan, M.Z. (2016). *Öğretmenliğe dair: filmler ve öğretmenler*. Ankara: Pegem Akademi
- Bakioğlu, A., Yüksel, M., Akdağ, B. & Canel, A. N. (2011). Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Mezunları Üzerine Bir Araştırma. *Yükseköğretim Dergisi*, 1(2), 65-79. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/yuksekogretim/issue/41252/498282>
- Blasco, P. G., Moreto, G., Blasco, M. G., Levites, M. R., & Janaudis, M. A. (2015). Education through movies: improving teaching skills and fostering reflection among students and teachers. *Journal for Learning through the Arts: A Research Journal on Arts Integration in Schools and Communities*, 11(1). <https://doi.org/10.21977/d911122357>
- Choi, J.-A. (2009). Reading educational philosophies in “freedom writers.” *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 82(5), 244–248. <https://doi.org/10.3200/tchs.82.5.244-248>
- Dağyar, M., Kasalak, G., ve Uğurlu, N. (2021). Yükseköğretimde akademik kariyer farkındalığı: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*. 50(230), 557-580. DOI: 10.37669/milliegitim.682448
- Kaşkaya, A., Ünlü, I., Akar, M. S., & Özturan-Sağırılı, M. (2011). The effect of school and teacher themed movies on pre-service teachers' professional attitudes and perceived self-Efficacy. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(4), 1778-1783.
- Kontaş, H. (2016). The effect of an education-themed movie on the academic motivation of teacher candidates and their attitude towards profession. *teaching Journal of Education and Training Studies*, 4(6), 93-103. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i6.1483>
- İlhan, E. (2022). Mezunlar anlatıyor: Üniversite geneli seçmeli dersler zaman kaybı mı yoksa geleceğe yatırım mı? *Milli Eğitim Dergisi*, 51 (236), 3563-3592. DOI: 10.37669/milliegitim.92931
- MEB (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. https://terme.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_05/21132052_ogretmenlik_meslegi_genel_yeterlilikleri.pdf
- Melber, L.H. & Abraham, L.M. (1999). Beyond the classroom: linking with informal education (Editorial). *Science Activities*, 36(1), 3-4.

Sağdıç, M. (2020). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin Genel Kùltür Meselesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (43), 1-15. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbed/issue/61825/925030>

Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) (2018), Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

url-1: http://kagizman.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_10/26140214_film_listesi.pdf

Öğretmen Adaylarının Okumayı Tercih Ettiği Kitaplar ve Tercih Etme Nedenleri

Nuray ÖNDER ÇELİKKANLI¹

Gazi Üniversitesi

Ayşegül TÜYSÜZ²

Gazi Üniversitesi

Özet

Bu çalışmanın amacı eğitim fakültesinin farklı anabilim dallarına kayıtlı öğrencilerin bir ödev kapsamında okumayı tercih ettikleri kitapların dağılımı ve bu kitapları tercih etme nedenlerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda bir devlet üniversitesinin genel kültür seçmeli derslerinden birine kayıtlı 68 eğitim fakültesi öğrencisinden yazılı olarak veri toplanmıştır. Öğrenciler kendi seçtikleri bir kitabı okuduktan sonra kitabı seçme nedenleri yazılı olarak ifade etmişlerdir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Çalışmada toplam 58 farklı kitap ismi ortaya çıkmıştır. Öğretmen Olmak-Bir Can'a Dokunmak (%8,8), Bir Dilek Yetmez (%5,9), Matematik Köyü'nün Delisi-Ali Nesil (%4,4) ve Beyaz Zambaklar Ülkesinde (%2,9) isimli okuma kitapları birden fazla kişi tarafından okunmuştur. Kitapların okunma nedenleri MEB'in (2017) belirlediği mesleki bilgi, mesleki beceri ile tutum ve değerler yeterlilik alanları dikkate alınarak gruplandırılmıştır. Öğretmen adaylarının okudukları kitabı seçme nedenlerine ait toplam 69 geçerli ifade ortaya çıkmıştır. Bu nedenlerden %15'u alanıyla ilgili bilgi sahibi olma, %23,2'si öğretmenlik mesleğiyle ilgili bilgi sahibi olma, %8,6'sı öğrenme öğretme sürecinde karşılaşılabilecek sorunlara yanıt bulma, %31,9'u ise kişisel ve mesleki gelişim amacı taşımaktadır. Diğer kategorisinde (%20,3) ele alınan nedenler farklı bir alana ilgi duyma (%7,2), yakın çevre tavsiyesi (%7,2), kitap yazarının diğer kitaplarının önceden okunmuş olması (%4,3) ve gerçek bir hayat hikâyesini konu edinmesidir (%1,4). Öğretmen eğitiminde okuma kitaplarından yararlanılarak hem öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarının artırılması hem de öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine olumlu katkılar sağlanması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kişisel gelişim, kitap, mesleki gelişim, öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri

Giriş

Bilgi edinmenin en etkili yollarından biri okumaktır. Geleceği şekillendirecek bireyleri yetiştirmede önemli rol oynayan öğretmen adaylarının da sahip oldukları okuma alışkanlıklarıyla mesleki ve kişisel gelişimine katkı sağlaması son derece önemlidir. Ayrıca, okumaya yönelik olumlu tutum gösteren öğretmenler, bu konuda öğrencilerine rol model olarak ve onlara rehberlik ederek onların da okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olabilir (Kuzu, 2013). Geleceğin bireylerini yetiştirecek olan öğretmenlerin mesleki bilgi, mesleki beceri ile tutum ve değerler alanlarında yetkin olmaları gerekir (MEB, 2017). Bu nedenle de öğretmen adaylarının kapsamlı alan bilgisine, öğrencileri destekleyecek ve yardımcı olabilecek rehberlik ve pedagojik bilgiye, sosyal ve kültürel anlamda bilgi becerilere sahip olma gerekir (Kuzu, 2013). Üniversiteler bu yeterliliklerin sağlanabilmesi için akademik, kültürel, sosyal vb. imkânlar sağlamaktadır. Bu imkânlardan birisi de öğrencilerin zorunlu olmadan seçebilecekleri seçmeli genel kültür dersleridir. Genel kültür derslerinin en önemli amaçlarından biri, bölümün bilimsel derslerine geçmeden önce iyi bir temel oluşturmak için gerekli becerileri kazandırmak, ikincisi ise öğrencilerin zihinlerini yeni akademik çalışma alanlarına açmaktır (Sağdıç, 2020). Bu bağlamda içeriğine bağlı olarak genel kültür seçmeli derslerinde kitap okuma etkinliklerine yer verilebilir. Okuma kitapları öğretmen yetiştiren programlarda etkili olarak kullanılacak bir öğretim aracıdır. Saracoğlu vd. (2003) öğretmen adaylarının okuma ilgilerinin “orta”, okuma alışkanlıklarının ise kitapların pahalı olması, derslerden/işlerden vakit bulamama gibi nedenler nedeniyle oldukça “düşük” olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde Ayyıldız ve

¹ Sorumlu Yazar. Dr. Öğretim Üyesi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Fizik Eğitimi Ana Bilim Dalı, nurayonder@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2726-4386

² Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Fizik Eğitimi Ana Bilim Dalı, aysegultuysuz@gazi.edu.tr, ORCID:0009-0002-1244-447X

arkadaşlarının (2006) Türkçe öğretmen adaylarının kitap okuma düzeylerinin istenilenin altında olduğu ortaya koyduğu çalışmalarında öğretmen adaylarının çoğunlukla bir şeyler öğrenmek amacıyla alanı dışında roman türünde kitap okumayı tercih ettiklerini tespit etmiştir. Odabaş vd., (2008) devlet üniversitesinin Türkçe öğretmenleri programına kayıtlı öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarının yükseköğrenim boyunca artmakla birlikte öğretmen adaylarının genel olarak düşük bir okuma kültürüne sahip oldukları ve okumaya yeterince zaman ayırmadıkları görülmüştür. Yirmi bir bölümdeki öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları ile ilgili yapılan araştırmada yılda 1-5 kitap okunması ile adayların az okudukları tespit edilmiştir (Yıldız vd., 2015). Okumalarındaki engel olarak “okuma alışkanlığının olmaması”, “arkadaşlar ile vakit geçirmek”, “derslerin yoğun olması” yer almaktadır.

Sonuç olarak alan yazındaki çalışmalar (Ayyıldız vd., 2006; Odabaş vd., 2008; Saracoğlu vd., 2003; Yıldız vd., 2015) öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarının düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle bu çalışmada, bir devlet üniversitesinin genel kültür derslerinden birinde öğretmen adaylarına okuma alışkanlığı kazandırmak ve onların kariyer gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla kitap okuma etkinliği düzenlenmiştir. Bu etkinlikte, öğretmen adayları öncelikle okuma amaçlı kendi mesleki yeterlikleri ve kişisel özelliklerini göz önünde bulundurarak bir kitap seçmiştir. Bu çalışmada ise farklı programlara kayıtlı olan öğretmen adaylarının seçtikleri kitapların dağılımları ve kitabı seçme nedenleri ile kitabın kendilerine olan katkısı ortaya konmak amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışma bir durum çalışmasına örnektir. Çalışmanın hedeflenen örneklemini 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar döneminde bir devlet üniversitesinin genel kültür seçmeli derslerinden biri olan Kariyer Planlama ve Geliştirme dersine kayıtlı öğrenciler oluşturmaktadır. Ulaşılabilir örneklemini ise kendilerinden yazılı olarak veri alınabilen 68 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının 46'sı (%68,7) kız, 21'i (%31,3) erkektir. Öğretmen adaylarının %9,0'u üçüncü, %87,6'sı dördüncü, %4,5'i normal okul yılını uzatan öğrencilerden oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinin bağlı oldukları programlara göre dağılımı Tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1. Demografik Özellikler

Program	f (%)
Almanca Öğretmenliği	3 (4,5)
Arapça Öğretmenliği	5 (7,5)
Felsefe Grubu Öğretmenliği (4yıl)	1 (1,5)
Fen Bilgisi Öğretmenliği	4 (6,0)
Fizik Öğretmenliği	2 (3,0)
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	13 (19,4)
İngilizce Öğretmenliği	5 (7,5)
Matematik Öğretmenliği (4 Yıl)	8 (11,9)
Müzik Öğretmenliği	3 (4,5)
Okul Öncesi Öğretmenliği	5 (7,5)
Resim-İş Öğretmenliği	1 (1,5)
Sınıf Öğretmenliği	8 (11,9)
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	3 (4,5)
Tarih Öğretmenliği (4 Yıl)	2 (3,0)
Türk Dili ve Edebiyatı Öğr.(4 Yıl)	3 (4,5)
Toplam:	68 (100,0)

Çalışmanın veri toplama aracını öğretmen adaylarından yazılı olarak toplanan kitap okuma raporları oluşturmaktadır. Öğretmen adayları, kendilerinin seçtiği bir kitabı okumuş ardından yazılı olarak okudukları kitabı seçme nedenlerini belirtmiştir. Okuma amaçlı seçilen kitapların frekansları belirlenmiş. Kitapların seçilme nedenleri için yazılan ifadelerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi yapılırken Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB'in) 2017'de belirlediği öğretmenlik mesleği genel

yeterlilikleri dikkate alınmıştır. Bu yeterlilik alanları mesleki bilgi, mesleki beceri ile tutum ve değerler yeterlilik alanlarıdır. Bu alanlar da ayrıca kendi arasında alt gruplara ayrılmaktadır. Mesleki bilgi yeterlilik alanı; alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi yeterlilik alanlarından oluşmaktadır. Mesleki beceri yeterlilik alanı; eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme öğrenme sürecini yönetme ve ölçme değerlendirme yeterlilik alanlarından oluşmaktadır. Tutum ve değerler yeterlilik alanı ise milli manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım ve iletişim ile iş birliği ve kişisel ve mesleki gelişim yeterlilik alanlarından oluşmaktadır. Verilerin hangi yeterlilik alanına dâhil edileceği araştırmacılar tarafından önce bireysel olarak yapılmış ardından görüş farklılıklarının olduğu gruplandırmalar görüş birliğine varıncaya kadar iki araştırmacı arasında tartışılmıştır. Herhangi bir yeterlilik alanına girmeyen verilerin diğer kategorisi altında gruplandırılmasına karar verilmiştir.

Bulgular

Çalışmada 58 farklı kitap ismi ortaya çıkmıştır. Birden fazla kişi tarafından okunan kitaplar Öğretmen Olmak Bir Can'a Dokunmak (%8,8), Bir Dilek Yetmez (%5,9), Matematik Köyü'nün Delisi-Ali Nesil (%4,4) ve Beyaz Zambaklar Ülkesinde (%2,9) isimli okuma kitaplarıdır. Öğretmen adaylarının okudukları kitapları tercih etme nedenleri ise Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2**Öğretmen Adaylarının Okudukları Kitabı Tercih Etme Nedenleri**

Kategori	1- Alt Kategori	2-Alt Kategori	3-Alt Kategori	Örnek İfadeler	Öğrenci	f(%)
Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri	Mesleki Bilgi Yeterlilik Alanı	Alan Bilgisi	Alanda bilgilendirici olması	Alanım ile ilgili bir kitap olması (Ö29)	Ö29, Ö35, Ö42, Ö46, Ö47, Ö48, Ö50, Ö51, Ö52, Ö60	11(15,9)
				Alanı ile ilgili ders kitaplarında yer verilmeyen bilgi-detayları öğrenmek (Ö48)	Ö48	
Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri	Mesleki Bilgi Yeterlilik Alanı	Mevzuat	Öğretmenlik mesleğinde bilgilendirici olması	Mesleğime bakış açımaya yenilikler farkındalıklar katabilir diye düşünerek bu kitabı okumayı tercih ettim (Ö20)	Ö20, Ö37, Ö46, Ö47, Ö48, Ö57, Ö60	16(23,2)
				Kitaptaki karakterin (öğretmen) alanım ile ilgili olması (Ö26)	Ö26, Ö36, Ö46, Ö50, Ö60, Ö65	
			İdeal öğretmen özellikleri	Öğretmenler de bilgi ve donanımlı olmanın yanı sıra öğrencileri erdemli davranışlara yönlendirmelidir (Ö11).	Ö11, Ö49	
			Öğretmenin hayatını merak etme	Öğretmen olan bir başkarakterin kendini keşfetme yolculuğuna değinmesi (Ö1).	Ö1	
Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri	Mesleki Beceri Yeterlilik Alanı	Öğretme Sürecini	Eğitim ve öğrenci sorunlarıyla baş edebilme	Karakterin (öğretmen) yaşadığı zorluklar karşısında ben ne yapardım sorularına cevap bulma (Ö26).	Ö26, Ö65	6(8,6)
				Mesleğin zorluklarını, nasıl daha iyi eğitim verilir öğrenmek (Ö37)	Ö37, Ö61, Ö65	
			Öğretmen-Öğrenci ilişkisi	Kitabın öğretmen ve öğrenci ilişkisinin önemini anlatması (Ö44)	Ö44	

Tablo 2 Devamı

Kategori	1-Alt Kategori	2-Alt Kategori	3-Alt Kategori	Örnek İfadeler	Öğrenci	f(%)	
Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri	Tutum ve Değerler Yeterlilik Alanı	Kişisel ve Mesleki Gelişim	Kişisel ve Mesleki Gelişim	Motive edici ve ilham verici olması	Benim de matematiğe bakışım tam olarak Ali Nesin gibi, matematik zordur ve sürekli çalışma gerektirir (Ö3).	Ö3	22(31,9)
				Bilgilendirici ve yol gösterici oluşu	Alanımız gereği ismini duyduğumuz önemli insanların ne tür yollardan geçtiği, yaşadığı zorlukları öğrenmek (Ö10)	Ö10, Ö28, Ö35, Ö36, Ö42, Ö47, Ö50, Ö52	
				Bir eğitimci olma yolunda daha yaşlarımın başında olmam sebebiyle kendime bir şeyler katabilmem için seçim (Ö22)	Ö22, Ö23, Ö60		
				Kendinde eksik gördüğüm, memnun kalmadığım özelliklerime yol gösterici olacağına inanıyorum (Ö56)	Ö56		
				Karakterin hayatı anlamlı hale getirmeye yönelik tavsiyelerde bulunması (Ö1)	Ö1		
				Kitap, okuyuculara kendilerini şimdiye odaklamaları gerektiğini hatırlatır ve bu sayede, hayatın gerçek anlamını keşfetmenin yolu olduğunu vurgular (Ö2)	Ö2		
				Beni bugün olduğum insan yapmada katkısı büyük olan, çokça ders çıkardığım ve hala çıkarmakta olduğum bu kitabımı bir kez daha seçmek istedim (Ö9).	Ö9		
				Başarıya neden olan faktörleri daha yakından tanımak istemem (Ö25).	Ö25, Ö53, Ö58		
				Bilim insanların yaşamını merak etme	Bilim insanların hayatlarının nasıl olduğunu ve karşılaştıkları zorlukları nasıl atlattıklarını merak ettiğim (Ö6).	Ö6, Ö7, Ö39	

Tablo 2 Devamı

Kategori	1-Alt Kategori	2-Alt Kategori	3-Alt Kategori	Örnek İfadeler	Öğrenci	f(%)
Diğer	İlgi/Merak			Farklı alana ilgi duyma ve merak etme (Ö32)	Ö32, Ö34, Ö39, Ö45	14(20,3)
				Mustafa İnan'ın hayatını merak etmem ve kariyerinde nasıl bir yol aldığını anlamak istemem (Ö7)	Ö7	
	Yakın Çevre Tavsiyesi			Biz öğretmen adaylarına hediye edilmişti, bu ders aracılığı ile okunma fırsatı buldum (Ö4)	Ö4	
				Sosyal medyada bir öneri videosunda gördüğümde ilgimi çekmesi (Ö23)	Ö23	
				Öğretmen önerisi (Ö28)	Ö28, Ö51	
	Yazarı			Kendisi de öğretmen olan ablamın hediyesi. (Ö44)	Ö44	
				Yazarın başka kitaplarını okumuş olmam ve farklı kitaplarını da merak etmem (Ö43)	Ö43, Ö55, Ö58	
Gerçekçi			Gerçek hayat hikâyesi olması (Ö64)	Ö64		

Tablo 2'ye göre öğretmen adaylarının okudukları kitabı seçme nedenlerine ait toplam 69 geçerli ifade ortaya çıkmıştır. Bu nedenlerden %15'u alanıyla ilgili bilgi sahibi olma, %23,2'si öğretmenlik mesleğiyle ilgili bilgi sahibi olma, %8,6'sı öğrenme öğretme sürecinde karşılaşılabilecek sorunlara yanıt bulma, %31,9'u ise kişisel ve mesleki gelişim amacı taşımaktadır. Diğer kategorisinde (%20,3) ele alınan nedenler farklı bir alana ilgi duyma (%7,2), yakın çevre tavsiyesi (%7,2), kitap yazarının diğer kitaplarının önceden okunmuş olması (%4,3) ve gerçek bir hayat hikâyesini konu edinmesidir (%1,4).

Sonuç ve Tartışma

Farklı programlara kayıtlı 68 öğretmen adayının okuma amaçlı tercih ettiği kitapların ilk üç sırasında Öğretmen Olmak Bir Can'a Dokunmak (%8,8), Bir Dilek Yetmez (%5,9), Matematik Köyü'nün Delisi-Ali Nesil (%4,4) ve Beyaz Zambaklar Ülkesinde (%2,9) isimli okuma kitapları gelmektedir. Çalışmada toplam 58 farklı kitap isminin çıkmış olması kitap tercihlerinin on beş farklı programa kayıtlı öğretmen adaylarının kendisine bırakılması nedeniyle beklenen bir sonuçtur.

Öğretmen adaylarının okudukları kitabı seçme nedenlerine ait 69 geçerli ifadede %31,9'u kişisel ve mesleki gelişim amacı taşımaktadır. Bu bulguya benzer şekilde Çanakkale Üniversitesinde eğitim fakültesinde gerçekleştirilen araştırmada (Geçgel ve Burgul, 2009) adayların en çok tercih ettiği türün roman olduğu, okumayı tercih ettikleri konulardan ilkinin kişisel gelişim olduğu ve okuma nedenlerinin ise kendilerini geliştirmek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Okunan kitabın seçilme nedenlerinden diğerleri

%15'u alanıyla ilgili bilgi sahibi olma (%15,9), öğretmenlik mesleğiyle ilgili bilgi sahibi olma (%23,2), öğrenme öğretme sürecinde karşılaşılabilecek sorunlara yanıt bulma (%8,6) amacı taşımaktadır. Diğer kategorisinde (%20,3) ele alınan nedenler ise farklı bir alana ilgi duyma (%7,2), yakın çevre tavsiyesi (%7,2), kitap yazarının diğer kitaplarının önceden okunmuş olması (%4,3) ve gerçek bir hayat hikâyesini konu edinmesidir (%1,4). Diğer kategorisi altında bulunan yakın çevre tavsiyesi özellikle eğitimciler tarafından dikkate alınması gereken önemli bir bulgudur. Yıldız vd., (2015) de yirmi bir farklı bölümdeki öğretmen adaylarının az okur oldukları tespit ettiği çalışmada en çok tercih edilen türün roman-hikâye ve okumalarında etkili olan unsurun arkadaş tavsiyesi olması görülmüştür. Eğitim fakültesinde öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmada (Tavşanlı ve Kaldırım, 2017) en çok tercih edilen türün roman, ilgi duyulan içeriğin zorlukların üstesinden gelme, gerçek hayat hikayeleri olduğu bulguları elde edilmiştir. Adaylar çoğunlukla öğretmenlerinin tavsiye ettiği kitapları okuma eğilimi göstermiş ve kitapların heyecanlı olmasının okumaları için önemli bir etken olduğu görülmüş. Bu nedenle öğretmen eğitiminde MEB'in önerdiği izlenmesi gereken 50 film gibi (url-1) öğretmen adaylarının okuması tavsiye edilen kitap listeleri oluşturulabilir.

Sonuç olarak ders kitabı dışında bir okuma kitabını okumak öğretmen adaylarını çeşitli yönlerden geliştirebilir. Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarının düşük olduğunu ortaya koyan çalışmaları da (Ayyıldız vd., 2006; Odabaş vd., 2008; Saracoğlu vd., 2003; Yıldız vd., 2015) dikkate alarak öğretmen adaylarının bu alışkanlıklarını arttırarak onların mesleki alan yeterliliklerini arttıracak kitap okuma etkinliklerine öğretmen eğitimlerinde yer verilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

Ayyıldız, M., Bozkurt, Ü., Canlı, S. (2006). Okuma kültürü üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 169, 227-296.

Dağyar, M., Kasalak, G., ve Uğurlu, N. (2021). Yükseköğretimde akademik kariyer farkındalığı: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 557-580. DOI: 10.37669/milliegitim.682448

Geçgel, H., Burgul, F. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma ilgi alanları (Çanakkale Örneği). *TÜBAV Bilim Dergisi*, 2 (3), 341-353. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubav/issue/21516/614980>

İlhan, E. (2022). Mezunlar anlatıyor: Üniversite geneli seçmeli dersler zaman kaybı mı yoksa geleceğe yatırım mı? *Milli Eğitim Dergisi*, 51 (236), 3563-3592. DOI: 10.37669/milliegitim.92931

Kuzu, T. S. (2013). Öğretmen adaylarının okumaya karşı tutumları ile genel kültür düzeyleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 55-72.

Odabaş, H., Odabaş, Z. Y., Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.

Saracoğlu, A.S., Serin N.B., Serin O. (2003). Üniversite öğrencilerinin okuma ilgileri ve okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2.

Tavşanlı, Ö. F., Kaldırım, A. (2017). Examining the reading habits, interests, tendencies of the students studying at the Faculty of Education and analyzing the underlying reason behind their preferences. *European Journal of Educational Research*, 6(2), 145–156. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.6.2.145>

UNESCO (2001). *Teachers for Tomorrow's Schools*. Paris: UNESCO Publishing.

url-1: chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/31162132_Yrnek_film_listesi.pdf

Yıldız, D., Ceran, D., Sevmez, H. (2015). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları Profili. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 141–166. <https://doi.org/10.12780/uusb.42426>

Eğitim Ortamlarında Siber Aylaklık Ve Teknolojik Bağımlılıklar Üzerine Yapılan Araştırmalara Yönelik Derleme

Özge CANOĐULLARI¹

Artvin Çoruh Üniversitesi

Özet

Günümüzde teknolojinin hayatı kolaylaştırmasıyla birlikte insanlara çeşitli olanaklar sunması gündemde olan konulardan biridir. Son zamanlarda teknolojinin eğitim ortamlarında da sıklıkla kullanıldığı ve özellikle öğrencilerin ders esnasında interneti yoğun kullanımına bağlı olarak siber aylaklık davranışları sergiledikleri gözlenmektedir. Öğrencilerin interneti akademik olmayan amaçlarla kullanmaları sonucunda akademik başarısızlık, dikkat dağınıklığı ve teknolojik bağımlılıklar açısından riskli durumda oldukları belirtilmektedir. Teknolojik bağımlılıklar arasında yer alan internet, sosyal medya ve akıllı telefon bağımlılığının siber aylaklık davranışı ile ilişkili olduğunu belirten araştırmalar bulunmaktadır. Yalnız iki değişken arasındaki ilişkiyi derleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple bu çalışma mevcut literatürü inceleyerek eğitim ortamlarında siber aylaklık davranışı ve teknolojik bağımlılıkların yaygınlığı, nedenleri ve etkileri konusunda okuyuculara bilgi veren derleme türünde bir araştırmadır. Araştırmalar yurtdışındaki ve Türkiye'deki veri tabanları kullanılarak incelenmiştir. 2015 yılından sonra bu konuda yapılan 40 araştırma içerisinde 10 araştırmanın sonuçları özetlenmiştir. Akademik makaleler ve tezler çalışma kapsamına alınırken derleme, kitap, kitap bölümü ve meta-analiz çalışmaları kapsam dışında bırakılmıştır. Derlenen çalışmalar sonucunda öğrencilerde siber aylaklık davranışının yaygın olduğu, bu durumu etkileyen sebeplerin teknolojik aletlere sahip olma (akıllı telefon, tablet gibi) veya onlara bağımlı olma, bireysel özellikler, cinsiyet ve uygun denetimin olmaması gibi etkenlere bağlı olduğu belirtilmiştir. Eğitim ortamlarında siber aylaklığı önleyebilmek için eğitimciler ve kurumlar, sorumlu ve dikkatli teknoloji kullanımını teşvik etmek amacıyla dijital okuryazarlık programları, zaman yönetimi teknikleri, öz-düzenleme teknikleri ve farkındalık kampanyaları gibi müdahaleler uygulayabilirler.

Anahtar kelimeler: siber aylaklık, internet bağımlılığı, teknolojik bağımlılık, akıllı telefon bağımlılığı

Giriş

Günümüzün teknolojik açıdan gelişmiş dünyasında internet iş, iletişim ve eğlence için vazgeçilmez bir araç haline gelmiştir. Aynı zamanda eğitim ortamlarında da teknolojinin kullanılması, bilgiye hızlı erişim, iş birliği ve verimlilik açısından çok sayıda fayda sunarken, teknolojinin olumsuz kullanımına bağlı olarak birtakım zorluklar da ortaya çıkarmaktadır (Tanrıverdi ve Karaca, 2018). Öğrenciler ders sırasında dikkatlerinin dağılması sonucu veya kendi ilgilerini çekmeyen bir konu anlatılırken internette kendilerini daha mutlu hissedip eğlenebilecekleri arayışlar içerisine girebilirler. Eğitim ortamlarında, öğrencilerin ders dinlerken veya çalışırken internete bağlı cihazlarını akademik olmayan amaçlarla kullanmaları siber aylaklık olarak tanımlanmaktadır (Yaşar ve Yurdagül, 2013). Siber aylaklık, eğitim ortamlarında öğrenme ve öğretim faaliyetlerindeki etkinliği ve verimliliği olumsuz etkileyen olgulardan biridir. Siber aylaklık örnekleri arasında sosyal ağlarda gezinme, haber ve spor takibi, video izleme, çevrimiçi oyunlar ve çevrimiçi alışveriş yer almaktadır (Çınar ve Karcioğlu, 2015).

Araştırmalar siber aylaklık davranışının öğrencilerde akademik başarıyı olumsuz etkilediğini (Engin ve Genç, 2020) ve teknolojinin sık kullanılmasına bağlı olarak teknoloji bağımlılığına yol açtığını belirtmektedir (Korucu ve Kara, 2019). Teknoloji bağımlılığı, olumsuz sonuçlara yol açan aşırı ve zorlayıcı teknoloji kullanımı olarak tanımlanmaktadır (Young, 1996). Teknolojik bağımlılıklar içerisinde internet, sosyal medya ve akıllı telefon bağımlılığı bulunmaktadır. Günümüzde özellikle ergenlerle ve genç yetişkinlerle yapılan çalışmalar incelendiğinde internet, akıllı telefon ve sosyal medya bağımlılığının artış

¹ Sorumlu Yazar. Dr. Öğr. Üyesi, Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı, ozgecanogullari@artvin.edu.tr, Orcid id: 0000-0003-2867-7948

gösterdiği, bu durumun da olumsuz sonuçlar doğurduğu, gençleri daha çok yalnızlığa ve başarısızlığa sürüklediği görülmektedir (Çakır ve Ebru, 2017; Güngör ve Koçak, 2020; Kuyucu, 2017). Teknolojinin olumsuz kullanımına bağlı olarak artan bağımlılık ve siber aylaklık davranışlarının eğitim ortamlarında sorun yarattığı görülmektedir. Siber aylaklık ve teknolojik bağımlılıklar üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğu dikkat çekmektedir (Adawiyah, Azizan, Sahar ve Herawati, 2023; Gökçearslan, Mumcu, Haşlaman ve Çevik, 2016; Keser, Kavuk ve Numanoğlu, 2016; Twum, Yarkwah ve Nkrumah, 2021). Yalnız literatürde bu değişkenler arasındaki ilişkiyi derleyen çalışmalara rastlanmamıştır. Mevcut araştırmaları bir araya getiren bu derleme, eğitim ortamlarında siber aylaklık davranışı ve teknolojik bağımlılıkların kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını ve bu konuda alınabilecek önlemleri okuyucuya sunmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Çalışma, mevcut literatürü inceleyerek eğitim ortamlarında siber aylaklık davranışı ve teknolojik bağımlılıkların yaygınlığı, nedenleri ve etkileri konusunda okuyuculara bilgi veren derleme türünde bir araştırmadır. Derleme çalışmalarının amacı, belli ve sınırlı bir konuda yayınlanan araştırmaları karşılaştırarak ve birleştirerek okuyucuyu o konudaki gelişmeler hakkında bilgilendirmektir. Araştırmalar yurtdışındaki ve Türkiye'deki veri tabanları kullanılarak incelenmiştir. EBSCO, ScienceDirect, Taylor & Fransis, ProQuest Central, ResearchGate, Springer, Web of Science, YÖK Tez, Google Akademik (Google Scholar), TRDizin veri tabanları kullanılarak araştırmalar taranmış ve 2015 yılından sonra bu konuda yapılan 40 araştırma içerisinden 10 araştırmanın sonuçları özetlenmiştir. Akademik makaleler ve tezler çalışma kapsamına alınırken derleme, kitap, kitap bölümü ve meta-analiz çalışmaları kapsam dışında bırakılmıştır.

Araştırmalarda analiz yöntemi olarak nicel analizlerin kullanıldığı çalışmalar tercih edilmiş, nitel ve karma çalışmalar kapsam dışında bırakılmıştır. Aynı zamanda örneklem grubu olarak Türkiye'deki lise ve üniversite öğrencilerinin tercih edildiği araştırmalara ağırlık verilerek çalışmanın sınırları çizilmiştir. Yurtdışında siber aylaklık ve teknolojik bağımlılıklar (internet bağımlılığı, sosyal medya bağımlılığı ve akıllı telefon bağımlılığı) arasında yapılan sınırlı çalışma olduğundan Türkiye'deki öğrencilerin örnekleme alındığı çalışmalar tercih edilmiştir. Seçilen çalışmaların içerikleri incelenerek tematik alanları ortaya çıkarılmış ve bu doğrultuda çalışmalar özetlenmiştir. Çalışmalar özetlenirken araştırmanın amacı, yöntemi, örneklem grubu ve çalışma bulgularına bağlı olarak çıkan sonuçlar açıklanmıştır.

Sonuçlar

Bu bölümde ilk olarak derlenen çalışmaların içerik özetleri sunulmuştur, sonra da çalışmaların özeti tablo yoluyla gösterilmiştir.

Gökçearslan vd. (2016), akıllı telefon bağımlılığında akıllı telefon kullanımı, öz düzenleme, genel öz yeterlilik ve siber aylaklık rollerini araştırmışlardır. Kolayda örnekleme yöntemiyle üniversite öğrencileriyle çevrimiçi bir anket gerçekleştirmişler ve yapısal eşitlik modeli kullanmışlardır. Sonuçlar hem akıllı telefon kullanım süresinin hem de siber aylaklığın akıllı telefon bağımlılığını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Öz düzenlemenin akıllı telefon bağımlılığı üzerindeki etkisi negatif ve anlamlı bulunmuştur. Öz düzenlemenin ve genel öz yeterliliğin siber aylaklık üzerinde bir etkisi olmamıştır.

Keser, Kavuk ve Numanoğlu (2016), öğretmen adaylarının (üniversite öğrencilerinin) internet bağımlılık düzeyleri ile siber aylaklık faaliyetleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmada tarama modeli ve kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda erkek öğretmen adaylarının kadınlara göre internet bağımlılık düzeyleri ve siber aylaklık etkinlik puanları daha yüksek bulunmuştur. Ancak sınıf düzeyi, internet kullanım süresi ve algılanan internet becerisine göre anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. İnternet bağımlılığı ile bireysel siber aylaklık ve arama (search) siber aylaklığı arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur. İnternet bağımlılığı ile sosyal siber aylaklık arasında da düşük bir pozitif ilişki varken haber siber aylaklığı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Saritepeci (2020), lise öğrencilerinin siber aylaklık davranışlarını cinsiyet, bilgi ve iletişim teknolojisi (BİT) kullanımı, okul ağına izinsiz erişim, üstbilişsel farkındalık ve akıllı telefon bağımlılığı gibi çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Kolayda örnekleme ve ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin okul ağına izinsiz erişiminin, eğitim bağlamlarında siber aylaklık davranışları üzerinde önemli bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin akıllı telefon bağımlılığı ve üstbilişsel farkındalık düzeylerinin yanı sıra günlük sosyal medya kullanım süreleri de siber aylaklık davranışlarının temel yordayıcıları olduğu görülmüştür.

Turan, Özer ve Atan (2020), Türkiye'nin farklı illerindeki (Erzurum, İstanbul ve Van) hemşirelik öğrencilerinin siber aylaklık düzeyleri ile sosyal medya bağımlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada kolayda örnekleme yöntemi kullanmışlardır. Betimsel tarama modeliyle sınınan çalışmanın sonucunda öğrencilerin sosyal medya bağımlılıkları ve siber aylaklık puanları arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeyleri arttıkça siber aylaklık düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir.

Yazgan ve Yıldırım (2020), siber aylaklık davranışları ile ilişki olabilecek değişkenlerin ve internet bağımlılığının derste siber aylaklığı ne düzeyde etkilediğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Orantılı tabakalı örnekleme yöntemiyle üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma sonucunda erkek öğrencilerin internet bağımlılığı ve sınıf içi siber aylaklık düzeyleri kız öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Siber aylaklık ile sosyal medya hesap sayısı, günlük internet kullanım miktarı ve TV izlemeye ayrılan zaman arasında zayıf, pozitif bir ilişki bulunmuştur. İnternet bağımlılığının sınıf içi siber aylaklık davranışlarının güçlü bir yordayıcısı olduğu ve derste toplam siber aylaklık varyansının %35'ini tek başına açıkladığı görülmüştür.

Gülner ve Ünsal (2020), ders sırasında akıllı telefon aracılığıyla yapılan siber aylaklık davranışlarını incelemişler ve üniversite öğrencileriyle çalışmışlardır. Araştırmada seçkisiz örnekleme yöntemi ve tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin akıllı telefon siber aylaklık düzeyleri ortalamanın altında bulunsa da ders sırasında mesajlaşma, sosyal paylaşım yapma gibi sebeplerle daha sık siber aylaklık yaptıkları görülmüştür. Siber aylaklık davranışı, sosyal medya kullanım sıklığı ile anlamlı bir farklılık yaratmamıştır fakat internet kullanım sıklığı açısından interneti 9 saat ve üstü kullanan öğrencilerin daha az internet kullanan öğrencilere göre siber aylaklık düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Akıllı telefon bağımlılığı ile siber aylaklık arasında da pozitif yönlü anlamlı bir ilişki gözlenmiştir.

Öztürk ve Kerse (2022), akıllı telefon ve internet bağımlılığı değişkenlerinin siber aylaklık düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Kolayda örnekleme yöntemi kullanarak üniversite öğrencileriyle çalışma gerçekleştirilmiş ve tarama modeli kullanılmıştır. Sonuçlar akıllı telefon bağımlılığı, internet bağımlılığı ve siber aylaklık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. İnternet bağımlılığı siber aylaklığın bir yordayıcısı iken, akıllı telefon bağımlılığının siber aylaklık üzerindeki etkisine aracılık etmiştir.

Arslantaş, Yaylacı ve Özkaya (2023), Türkiye'deki yükseköğretim öğrencilerinin dijital okuryazarlık (DO), internet bağımlılığı (İB) ve siber aylaklık (SA) düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada kolayda örnekleme yöntemi, betimsel, yordayıcı analiz ile yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda internet kullanımının DO, İB ve SA'nın yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Günde 6 saatten fazla internet kullanan katılımcıların DO, İB ve SA düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Yapısal eşitlik modellemesinden elde edilen sonuçlar DO ile İB arasında pozitif, DO ile SA arasında negatif ve SB ile SA arasında pozitif bir ilişki olduğunu bildirmiştir.

Gökçearslan, Yıldız Durak ve Esiyok (2023), pandemi sürecinde öğrencilerin duygu düzenleme, e-öğrenmeye hazır olma, teknoloji kullanım durumu (TKD), sınıf içi akıllı telefon siber aylaklığı ve akıllı telefon bağımlılığı (ATB) arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışmada kartopu örnekleme yoluyla Türkiye'deki üniversite öğrencileri seçilmiş ve yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Bu çalışmanın bulguları, akıllı telefon kullanımı ve TKD'nin ATB ve siber kaytarma ile duygu düzenlemenin de ATB ile

ilişkili olduğunu göstermiştir. E-öğrenmeye hazır olma düzeyleri siber aylaklığı açıklamaya yardımcı olmaktadır.

Gurbuz, Bayraklı ve Gezgin (2023), üniversite öğrencilerinin siber aylaklık düzeylerinin akıllı telefon bağımlılık düzeyleri üzerindeki etkisinde bilişsel ve duygusal bir süreç olan gelişmeleri kaçırma korkusunun aracılık rolünü ortaya koymayı amaçlamışlardır. Kolayda örneklem yöntemiyle yapısal eşitlik modellemesi ve bootstrapping kullanılmıştır. Siber aylaklığın akıllı telefon bağımlılığı üzerindeki dolaylı etkilerine, kaçırma korkusu kısmi aracılık etmiştir. Aynı zamanda kaçırma korkusunun siber aylaklık ve akıllı telefon bağımlılığı arasındaki ilişkide dolaylı anlamlı bir role sahip olduğu görülmüştür. Şu ana kadar belirtilen çalışmaların özeti Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Derlenen çalışmaların araştırmacıları, amacı, yöntemi, örnekleme ve sonucu

Araştırmacılar	Çalışmanın Amacı	Yöntemi	Örnekleme	Sonucu
Gökçe Arslan (2016)	<i>vd.</i> Akıllı telefon bağımlılığında (ATB) akıllı telefon kullanımı, öz düzenleme, genel öz yeterlilik ve siber aylaklık rolleri	Yapısal eşitlik modeli	Kolayda örneklem Üniversite öğrencileri	Akıllı telefon kullanım süresi ve siber aylaklık ATB’yi olumlu yönde etkilemiştir.
Keser, Kavuk ve Numanoğlu (2016)	İnternet bağımlılık düzeyleri ile siber aylaklık faaliyetleri arasındaki ilişki	Betimsel tarama modeli	Kolayda örneklem Üniversite öğrencileri	Erkeklerde internet bağımlılığı ve siber aylaklık daha yüksek. Siber aylaklık ve internet bağımlılığı arasında orta düzeyde pozitif ilişki
Sarıtepeci (2020)	Siber aylaklık davranışlarında cinsiyet, BİT kullanımı, okul ağına izinsiz erişim, üstbilişsel farkındalık ve akıllı telefon bağımlılığı	İlişkisel tarama modeli	Kolayda örneklem Lise öğrencileri	ATB, üstbilişsel farkındalık düzeyleri, günlük sosyal medya kullanım süreleri siber aylaklık davranışlarının temel yordayıcıları
Turan, Özer ve Atan (2020)	Siber aylaklık düzeyleri ile sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişki	Betimsel tarama modeli	Kolayda örneklem Üniversite öğrencileri	Sosyal medya bağımlılığı ve siber aylaklık puanları arasında pozitif, orta düzeyde anlamlı ilişki
Yazgan ve Yıldırım (2020)	İnternet bağımlılığının (İB) derste siber aylaklığı (SA) ne düzeyde etkilediği	Betimsel tarama modeli	Orantılı tabakalı örneklem Üniversite öğrencileri	Erkeklerde İB ve SA daha yüksek. SA ile sosyal medya hesap sayısı, günlük int. kul. miktarı, TV izlemeye ayrılan zaman arasında zayıf, pozitif bir ilişki. İB, SA’nın yordayıcısı.
Gülner ve Ünsal (2020)	Ders sırasında akıllı telefon aracılığıyla yapılan siber aylaklık davranışları	Betimsel ve ilişkisel tarama modeli	Seçkisiz örneklem Üniversite öğrencileri	İnterneti 9 saat ve üstü kullananlarda SA daha yüksek. SA ile İB arasında pozitif anlamlı ilişki.
Öztürk ve Kerse (2022)	Akıllı telefon ve internet bağımlılığı değişkenlerinin siber aylaklık düzeyleri üzerindeki etkileri	Betimsel ve ilişkisel tarama modeli	Kolayda örneklem Üniversite öğrencileri	Telefon bağımlılığı, İB ve siber aylaklık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki. İB, SA’nın bir yordayıcısı iken, ATB’nin

siber aylıklık üzerindeki etkisine aracılık etmiştir.

<i>Arslantaş, Yaylacı ve Özkaya (2023)</i>	Dijital okuryazarlık (DO), internet bağımlılığı (İB) ve siber aylıklık (SA) düzeyleri arasındaki ilişki	Betimsel tarama Yapısal eşitlik modeli	Kolayda örnekleme Üniversite öğrencileri	İnternet kullanımı, DO, İB ve SA'nın yordayıcısı. Günde 6 saatten fazla internet kullananların DO, İB ve SA düzeyleri yüksek. DO ile İB arasında pozitif, DO ile SA arasında negatif ve SB ile SA arasında pozitif ilişki.
<i>Gökçe Arslan, Yıldız Durak ve Esiyok (2023)</i>	Duygu düzenleme, e-öğrenmeye hazır olma, teknoloji kullanım durumu (TKD), sınıf içi akıllı telefon siber aylıklığı ve ATB arasındaki ilişki	Yapısal eşitlik modeli	Kartopu örnekleme Üniversite öğrencileri	Akıllı telefon kullanımı ve TKD'nin ATB ve siber kaytarma ile duygu düzenlemenin de ATB ile ilişkili. E-öğrenmeye hazır olma düzeyleri siber aylıklığı açıklamakta.
<i>Gurbuz, Bayraklı ve Gezgün (2023)</i>	Siber aylıklık düzeylerinin ATB düzeyleri üzerindeki etkisinde bilişsel ve duygusal bir süreç olan gelişmeleri kaçırma korkusunun aracılık rolü	Yapısal eşitlik modellemesi bootstrapping	Kolayda örnekleme Üniversite öğrencileri	Siber aylıklığın ATB üzerindeki dolaylı etkilerine, kaçırma korkusu kısmi aracılık etmiş. Kaçırma korkusu, SA ve ATB arasındaki ilişkide dolaylı anlamlı bir role sahip

Tartışma, Yorum ve Öneriler

İncelenen çalışmalardan elde edilen önemli bulgulardan biri, öğrenciler arasında siber aylıklık davranışının yaygınlığıdır. Çalışmalar, siber aylıklık davranışının eğitim ortamlarında yaygın bir durum olduğunu ve bu davranışın ortaya çıkmasında çeşitli faktörlerin etkili olduğunu göstermektedir. Bu faktörler arasında teknolojik aletlere sahip olma (akıllı telefon, tablet gibi), bireysel özellikler, cinsiyet (erkekler bu konuda daha dezavantajlı durumdalar) ve uygun denetimin olmaması yer almaktadır. Bu konuda derlenen çalışmalar haricinde de yapılan çalışma sonuçları ilgili çalışmalarla tutarlık göstermektedir (Mashal, 2020; Sarıyıldız, 2023; Sert, 2021). Aynı zamanda çalışmalar öğrenciler arasında siber aylıklık davranışına bağlı olarak teknolojik bağımlılıkların ortaya çıktığını vurgulamaktadır. Teknolojinin, özellikle de akıllı telefonların ve sosyal medya platformlarının aşırı ve kontrolsüz kullanımı, akademik performansa ve genel refaha müdahale eden bağımlılık davranışlarına yol açabilir (Adawiyah vd., 2023; Twum, Yarkwah ve Nkrumah, 2021; Yaqub, Kausar, Rehman ve Amjad, 2022).

Teknolojinin doğası gereği eğitim için zararlı olmadığını kabul etmek önemlidir. Uygun şekilde kullanıldığında, öğrenme deneyimlerini geliştirmek, iş birliğini kolaylaştırmak ve eğitim kaynaklarına erişimi genişletmek için güçlü bir araç olarak hizmet edebilir. Bununla birlikte, incelenen çalışmalar, siber aylıklık ve teknolojik bağımlılıkla ilişkili potansiyel riskleri ele alırken sorumlu teknoloji kullanımını teşvik eden dengeli bir yaklaşıma duyulan ihtiyacın altını çizmektedir. Siber aylıklık davranışının ve teknolojik bağımlılıkların olumsuz sonuçlarına rağmen araştırmalar aynı zamanda eğitim ortamlarında bu sorunları ele almak için potansiyel çözümleri ve stratejileri de ortaya koymaktadır. Üniversitelerin ve okulların paydaşlarla iş birliği içinde, yönetilemez davranışlara dönüşmeden önce okullardaki mevcut siber aylıklık olgusunu engellemek için etkili yollar benimsemesi önemlidir. Eğitimciler ve kurumlar, sorumlu ve dikkatli teknoloji kullanımını teşvik etmek için dijital okuryazarlık programları, zaman yönetimi teknikleri, öz-düzenleme teknikleri ve farkındalık kampanyaları gibi müdahaleler uygulayabilirler. Ayrıca,

destekleyici ve ilgi çekici bir öğrenme ortamının teşvik edilmesi, siber aylaklığın cazibesini en aza indirmeye ve öğrencilerin motivasyonunu ve odaklanmasını artırmaya yardımcı olabilir.

Sonuç olarak, eğitim ortamlarında siber aylaklık davranışı ve teknolojik bağımlılıklar üzerine yapılan çalışmaların gözden geçirilmesi, teknolojinin öğrenme ortamları üzerindeki etkisini anlamının ve yönetmenin önemini vurgulamaktadır. Eğitimciler ve kurumlar, siber aylaklık davranışına katkıda bulunan faktörleri tanıyarak, teknolojik bağımlılık belirtilerini tespit ederek ve etkili müdahaleler uygulayarak, teknolojinin faydalarından yararlanırken potansiyel dezavantajlarını azaltan daha sağlıklı ve daha üretken bir eğitim ortamı yaratabilirler. Aynı zamanda araştırmacılar için siber aylaklık ve teknolojik bağımlılıklar konusunda daha derinlemesine çalışmaların yapılması önerilebilir. Örneğin, boylamsal çalışmalar yapılarak sınav zamanlarında ve ders dönemlerinde öğrencilerin siber aylaklık davranışları incelenebilir. Karma araştırma yöntemleri kullanılarak nicel yönden öğrencilerin siber aylaklık ve bağımlılık düzeyleri tespit edilebilir, böylece yüksek ve düşük düzeydeki öğrencilerle karşılaştırmalı odak grup görüşmeleri yapılabilir. Bu çalışmada lise ve üniversite öğrencileri üzerine yapılan çalışmalara yer verilmiştir, ilkokul ve ortaokul seviyesindeki öğrencilerin de siber aylaklık davranışları ve teknolojik bağımlılıkları araştırılabilir.

Kaynakça

Adawiyah, R., Azizan, A., Sahar, A., & Herawati, I. (2023). Relationship between Smartphone Addiction, Personality Traits and Cyberloafing Behaviour among Malaysian Youths. *Asian Journal of University Education*, 19(2), 395-403.

Arslantaş, T. K., Yaylacı, M. E., & Özkaya, M. (2023). Association between digital literacy, internet addiction, and cyberloafing among higher education students: A structural equation modeling. *E-Learning and Digital Media*, 1-19. DOI: 10.1177/20427530231156180.

Çakır, Ö., & Ebru, O. (2017). Lise öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ile akıllı telefon bağımlılığı arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 418-429.

Çınar, O., & Karcıoğlu, F. (2015). The relationship between cyber loafing and organizational citizenship behavior: A survey study in Erzurum/Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 207, 444-453.

Engin, G., & Genç, S. Z. (2020). Öğretmen adaylarının akıllı telefon ekran kullanım süreleri ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 314-325.

Gökçearslan, Ş., Mumcu, F. K., Haşlaman, T., & Çevik, Y. D. (2016). Modelling smartphone addiction: The role of smartphone usage, self-regulation, general self-efficacy and cyberloafing in university students. *Computers in Human Behavior*, 63, 639-649.

Gökçearslan, Ş., Yıldız Durak, H., & Esiyok, E. (2023). Emotion regulation, e-learning readiness, technology usage status, in-class smartphone cyberloafing, and smartphone addiction in the time of COVID-19 pandemic. *Journal of Computer Assisted Learning*, 1-15. DOI: 10.1111/jcal.12785.

Güngör, A. B., & Koçak, O. (2020). Üniversite öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılığı ve akademik erteleme davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 397-419.

Gülner, M., & Ünsal, H. (2020). A study on the smart phone cyberloafing activities of university students in Turkey. *International Journal of Science and Education*, 3(2), 92-100. DOI: 10.47477/ubed.766531.

Keser, H., Kavuk, M., & Numanoglu, G. (2016). The relationship between Cyber-Loafing and internet addiction *Cypriot Journal of Educational Science*. 11(1), 37-42. <http://sproc.org/ojs/index.php/cjes/>

-
- Korucu, A., T. & Kara, S. (2019). Öğretmen adaylarının derslerde akıllı telefon siber aylaklık düzeyleri ile sanal ortam yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Information and Communication Technologies*, 1(1), 41-56
- Kuyucu, M. (2017). Gençlerde akıllı telefon kullanımı ve akıllı telefon bağımlılığı sorunsalı: “Akıllı telefon (kolik)” üniversite gençliği. *Global Media Journal TR Edition*, 7(14), 328-359.
- Mashal, H. M. (2020). A review of cyberloafing predictors in literature. *Sustainable Business and Society in Emerging Economies*, 2(1), 21-27.
- Sarıyıldız, M. S. (2023). Lise öğrencilerinin akademik başarı, siber aylaklık, problemlerli internet tüketimi ve internet katılım profillerinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Saritepeci, M. (2020). Predictors of cyberloafing among high school students: unauthorized access to school network, metacognitive awareness and smartphone addiction. *Education and Information Technologies*, 25(3), 2201-2219. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-10042-0>
- Sert, U. (2021). Üniversite öğrencilerinin eğitim ortamlarında siber aylaklık ve dijital oyun bağımlılık düzeyleriyle ilgili yordayıcı ilişkilerin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Tanrıverdi, Ö., & Karaca, F. (2018). Ergenlerin demografik özelliklerine göre bilişsel kapılma ve siber aylaklık etkinlik düzeylerinin incelenmesi. *Addicta: The Turkish Journal on Addiction*, 5, 285–315. <http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2018.5.2.0052>
- Twum, R., Yarkwah, C., & Nkrumah, I. K. (2021). Utilisation of the Internet for Cyberloafing Activities among University Students. *Journal of Digital Educational Technology*, 1(1), em0xxx. <https://doi.org/10.21601/jdet/xxxx>
- Öztürk, M., & Kerse, G. (2022). Smartphone and internet addiction as predictors of cyberloafing levels in students: A mediated model. *Education for Information*, 38(2), 189-204. DOI:10.3233/EFI-211564.
- Yaşar, S., & Yurdagül, H. (2013). The investigation of relation between cyberloafing activities and cyberloafing behaviors in higher education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 83, 600-604.
- Yazgan, Ç. Ü., & Yıldırım, A. F. (2020). Üniversite gençliğinde internet bağımlılığı ve derslerde siber aylaklık davranışları. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 8(Özel Sayı), 5-29.
- Yaqub, R. M. S., Kausar, S., Rehman, A., & Amjad, M. (2022). Determinants of Cyberloafing in the Higher Education Institutions of Pakistan: Moderating Role of Internet Addiction. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 42(3), 649-668.
- Young, K. S. (1996). Psychology of computer use: XL. Addictive use of the Internet: A case that breaks the stereotype. *Psychological Reports*, 79(3), 899–902. <https://doi.org/10.2466/pr0.1996.79.3.899>

Biyoloji Öğrencilerinin Aile Motivasyonlarının Kişisel İnisiyatif Alma Becerileri Üzerine Etkisi

Sibel DEMİRER YURDUGÜL¹

MEB

Özet

Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin aile motivasyonunun kişisel inisiyatif alma becerileri üzerine etkisini incelemektir. Araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Veri kaynağı olarak; 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Biyoloji bölümü lisans ve yüksek lisans öğrencilerine tek tek ulaşılarak anket soruları yöneltilmiş ve cevaplarını not etmeleri istenmiştir. 17 öğrenciye ait cevaplar ailelerin beklentilerine bağlı motivasyonda 5 kod (başarı, kariyer, mezun olma, iş hayatı, duygusal faktörler) ve bireylerin aile desteğine bağlı motivasyonda eğitim, başarı, yaşam koşulları, iş hayatı, duygusal faktörler olmak üzere 5 kod; kişisel inisiyatif almada başarı, kendini geliştirme, kariyer, eğitim, iş hayatı, hedeflere ulaşma, yaşam koşulları, gelecek kaygısını giderme olmak üzere 8 kod ve alt temalara ulaşılmıştır. Tüm temalar “olumlu” olarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda kategoriler arasında başarı kategorisinin ailelerini mutlu ederek bireylerin aile motivasyonunu arttırmada en fazla etkili olan kategori olduğu; ailelerine sağlayabilecekleri katkılar bölümünde başarı kategorisinden sonra en çok aile motivasyonu sağlayan iki kategorinin eğitim ve iş hayatı olduğu tespit edilmiştir. Ailelerin beklentileri bölümünde ise başarı kategorisinden sonra kariyer, mezuniyet ve iş kategorilerinin etkili olduğu ve kişisel inisiyatif alma becerisinde sırasıyla kendini geliştirme, başarı ve kariyer kategorilerinin etkili olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucu aile motivasyonu yüksek olan katılımcıların inisiyatif alma becerilerine yönelik görüşlerinin olumlu olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin aile motivasyonunu artırıcı uygulamalar konusunda eğitilmesi daha fazla kişisel inisiyatif almalarına yardımcı olabilir.

Anahtar kelimeler: Aile motivasyonu, Kişisel inisiyatif alma, Yükseköğretim

Abstract

The purpose of this research is to examine the effect of family motivation of students on their ability to take personal initiative. Qualitative research design was used in the research. As a data source, in 2022-2023 academic year, the undergraduate and graduate students of Bolu Abant İzzet Baysal University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Biology were contacted one by one and asked to write down the answers to the questionnaire questions. The answers of 17 students included 5 codes in motivation based on family expectations (success, career, graduation, business life, emotional factors) and 5 codes in motivation based on family support, education, success, living conditions, business life, emotional factors, 8 codes and sub-themes have been reached, including success in taking personal initiative, self-development, career, education, business life, reaching goals, living conditions, and eliminating future anxiety. All themes were rated as “positive”. As a result of the research, it was determined that the category of success among the categories was the most effective in increasing the family motivation of individuals by making their families happy, and in the section of contributions they can provide to their families, it has been found that education and business life are the two categories that provide the most family motivation after the success category. In the expectations of families, it was determined that career, graduation and job categories were effective after the success category, and self-development, success and career categories were effective on the ability to take personal initiative, respectively. The results of the research showed that the participants with high family motivation had positive views on their ability to take initiative. Educating students on practices that increase family motivation can help them take more personal initiative.

Keywords: Family motivation, Personal initiative, Higher Education

¹ Sorumlu Yazar. Dr., Müdür yardımcısı, MEB, Bolu, Türkiye, sibelyurdugul14@gmail.com, ORCID:0000-0002-3904-2748

Giriş

Başlangıçtan itibaren çocuklarının eğitimine aktif olarak katılan ve evde teşvik edici bir öğrenme ortamı sağlayan aileler çocuklarının yeterlilik, kontrol, merak ve akademik konularda olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olabilir. Ailelerin inançları ve beklentileri de çocukların motivasyonunu güçlü bir şekilde etkiler niteliktedir. Örneğin, çocuklarının eğitim hayatı ile ilgili yüksek beklentileri olan, çocuklarının yeterliliğine inanan, onlara yeni deneyimler kazandıran, merakı, çabayı, ısrarı ve problem çözmeyi teşvik eden aileler çocuklarının öğrenmeye yönelik motivasyon geliştirmelerine yardımcı olabilir (Usher & Kober, 2012).

Aile motivasyonunun toplumdaki en temel değerlerden biriyle derin bağlantısı nedeniyle yoğun motivasyonel etki içermesi muhtemeldir. Kültürler arası değerlerle ilgili yapılan bir araştırmada aileye bakmak hayattaki en önemli ikinci önceliktir ve hastalıktan kaçınmanın ardından ikinci sırada gelir. Bu kanıta dayanarak, aile motivasyonunun iş yerinde benzersiz derecede güçlü bir çaba kaynağı olmasının muhtemel olduğu en az beş neden daha vardır (Menges, Tussing, Wihler & Grant, 2017): İlk olarak, akrabalık bağlarının doğası gereği, çalışanların aile üyelerine yardım etmeyi daha fazla önemseme olasılığı yüksektir. İkinci olarak, aile üyeleri ile daha fazla görüşülmektedir, bu da çalışanları bireyleri yardım etmeye her zamankinden daha fazla adanmaya motive eder (Grant, 2007). Üçüncüsü, ailesine yarar sağladığında bireyler aileleri için yaptıkları işin sonuçlarını doğrudan görebilirler. Dördüncüsü, bireylerin ailelerini desteklemek için diğer hak sahiplerine göre daha büyük bir sorumluluk duygusu hissetmeleri muhtemeldir. Beşincisi bireyler tipik olarak daha büyük gruplara göre daha küçük gruplara yardım etmek için daha fazla motive olmaktadır (Menges vd, 2017). Aynı zamanda farklı kültürel değerlerin de ailelerin çocukların akademik başarıları üzerinde farklı etkilere sahip olduğu savunulmaktadır (Chiu & Xihua, 2008). Bireylerin aileleri için hissettiği kişisel sorumluluk duyguları aile motivasyonunu etkilemektedir.

Kişisel inisiyatif kavramı kendi kendine başlaması, proaktif doğası ve hedef peşinde koşarken ortaya çıkan zorlukların üstesinden gelmesi ile karakterize edilmektedir (Fay & Frese, 2001). Bu tanımda kendi kendine başlama kavramı hedeflerin bir başkası tarafından verilmediğini veya atanmadığını, ancak kişinin bu hedefleri kendisinin geliştirdiğini ifade etmektedir (Fay & Frese, 2000, 2001). Kişisel inisiyatif almanın bir parçası olarak kendi kendine başlama, normal yoldan alınan büyük bir psikolojik mesafe anlamında kavramsallaştırmaktadır (Fay & Frese, 2000; Frese, Fay, Hilburger, Leng & Tag, 1997; Frese, Kring, Soose & Zempel, 1996).

Kişisel inisiyatifi belirleyen üç yön kendi başına başlayan, proaktif ve kalıcı olmasıdır. Bunlar (Fay ve Frese, 2001): (1) *Kendi Kendine Başlayan Yönler* hedeflerin, bilgi toplamanın, planlamanın ve geri bildirim süreçlerinin aktif olduğunu ima eder. Eylemler hedef odaklıdır ve hedefler tarafından yönlendirilir. Yeniden tanımlama süreci, ekstra rol hedefleri tanımlamayı mümkün kılar; dolayısıyla kendi kendine başlayan bir yaklaşım ve dolayısıyla hedefler kişisel inisiyatif alma için başlangıç noktasıdır. (2) *Proaktif Yönler* eylem dizisinin her adımının gelecekteki sorunlarla ilgilenmek fırsatlardan yararlanmakla ilgili olduğunu vurgular. Proaktif hedefler belirleme insanların çalışmak için uzun vadeli bir yaklaşım benimsemeleri anlamına gelir. Uzun vadeli bir yönelim aynı zamanda, kısa vadeli bir yönelime göre kişisel inisiyatif almada neyin temel alınacağı konusunda daha iyi fikirler üretir. (3) *Engelleri Aşma* hedeflerin, bilgi toplamanın, planların ve geri bildirim bozulmalara karşı korunduğunu ima eder. İnsanların amaçlarını korumak için hemen başarılı olmasa bile kendi kendine başlayan belirli bir eylemle devam etmeye kendilerini ikna etmeleri gerekir (Fay ve Frese, 2001).

Kişisel inisiyatif almanın çevresel destekler, bilgi, beceri ve bilişsel yetenekler; kişilik değişkenleri ve yönelimler; davranış ve performans ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Kişisel inisiyatif alma bireyin iş hedeflerini ve görevlerini yerine getirmede aktif ve kendi kendine başlayan bir yaklaşım benimsemesi; engelleri ve aksilikleri aşmada ısrar etmesiyle sonuçlanan bir davranış tarzı olarak tanımlanabilir (Fay & Frese, 2001; Frese vd, 1996). Bu durum kişinin söyleneni yapması, zorluklar karşısında vazgeçmesi ve çevresel taleplere tepki vermesi ile karakterize edilen pasif bir yaklaşımın tersidir (Fay & Frese, 2001). Kişisel inisiyatif alma duygusal iyi oluş arasındaki bağlantıya odaklanarak, duygunun proaktif

davranışlardaki rolü ile anlatılmaktadır (Hahn, Frese, Binnewies & Schmitt, 2012). İşe adanmışlık ve öz yeterliliğin kişisel inisiyatif almanın öncülleri olduğu ve aynı zamanda performansın da sonucu olduğu tespit edilmiştir (Lisbona, Palaci, Salanova & Frese, 2018). Öz yeterlik, kontrol karmaşıklığı ile kişisel inisiyatif almanın ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Speier & Frese, 1997). Ayrıca öğretmenlerin fikir üretme, fikir geliştirme ve fikir uygulaması için iş özelliklerinin ve kişisel inisiyatif almanın rolü incelendiğinde meslektaş ve süpervizör desteğinin yanı sıra öğretmenlerin kişisel inisiyatif alması fikir uygulamasını güçlendirmektedir (Binnewies & Gromer, 2012). Bireylerin kişisel inisiyatifi, duygulanımı ve bağlılığı arasındaki ilişkiler üzerine çalışma sonuçları, bireylerin öz-değerlendirdiği kişisel inisiyatifin, örgüt, yönetici, çalışma grubu ve kariyer olmak üzere dört ayırt edici odak noktasındaki duygusal bağlılığın yanı sıra duygulanımla da ilişkili olduğunu göstermiştir (Den Hartog & Belschak, 2007).

Ailelerin öğrencilerin eğitim hayatına daha az dahil olduğu ve öğrenciler tarafından diğer öğrencilere göre ailelerinin daha az destekleyici olduğu algılandığında azalan motivasyon ve yeterlilik duyguları, düşük benlik saygısı ile artan stres ve yalnızlık, daha yüksek algılanan güçlük ve gerginlikler, daha az çaba gösterme gibi olumsuz etkilerin ortaya çıktığı; okuldaki olumlu duygular, konsantrasyon, sabır gibi olumlu sonuçların aile motivasyonu ile ilişkili olduğu saptanmıştır (Ratelle, Guay, Larose & Senécal, 2004). Ailelerin çocuklarının başarılı olabileceğine ilişkin beklentilerinin ve çocuklarının üzerinde çalıştığı görevin değerine ilişkin tutumlarının çocukların motivasyonunu güçlü bir şekilde etkileyebileceği belirtilmektedir (Usher & Kober, 2012). Bireylerin yaşamında ailelerinin rolü tartışmasız bir gerçektir. Her çocuğun hayatında önemli etkileri olan ailelerin öğrencilerin aile motivasyonuna nasıl katkı sağlayabileceği araştırılmaktadır. Bu açıdan söz konusu çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı öğrencilerin aile motivasyonunun sağlanmasının kişisel inisiyatif alma becerilerine etkisini belirlemektir. Bu çalışma özellikle şunları inceler: (1) Ailelerin bireylerden beklentileri; (2) Ailelerin desteğini hissetme düzeyi; (3) Ailesinin mutlu olması için bireylerin yapmak istedikleri; (4) Ailelerine yardımcı olmanın ve katkı sağlamanın bireyleri mutlu etme düzeyi; (5) Öğrencilerin kişisel gelişimle ilgili beklentileri/ hayatındaki başarı hedefleri; (6) Öğrencilerin hayatlarında yaşanmasını istediği değişimler; (7) Öğrencilerin amaçlarına ulaşmak için planları incelenmektedir.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Veri kaynağı olarak; 2022-2023 yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Biyoloji bölümü lisans ve yüksek lisans öğrencilerine tek tek ulaşılarak anket soruları yöneltilmiş ve cevaplarını not etmeleri istenmiştir. Uzaktan eğitim sürecine bağlı olarak toplam 17 öğrenci (14 lisans ve 3 yüksek öğrencisi) dönüş yapmıştır. Katılımcılara dönüş sırasına göre K1, K2, ..., K17 kodlaması yapılmıştır. Öğrencilere ait cevaplar ailelerin beklentilerine bağlı motivasyonda 5 kategori (başarı, kariyer, mezun olma, iş hayatı, duygusal faktörler) ve bireylerin aile desteğine bağlı motivasyonda eğitim, başarı, yaşam koşulları, iş hayatı, duygusal faktörler olmak üzere 5 kategori; kişisel inisiyatif almada başarı, kendini geliştirme, kariyer, eğitim, iş hayatı, hedeflere ulaşma, yaşam koşulları, gelecek kaygısını giderme olmak üzere 8 kategori ve alt kodlara ulaşılmıştır. Aile desteği ve aileye yardımcı olma temasındaki tüm kategori ve kodlar “olumlu” olarak değerlendirilmiştir.

Frekans hesaplamaları sonucu aile beklentileri temasında başarı, kariyer, mezuniyet, iş ve duygusal faktörleri gerçekleştirme kategorileri oluşturulmuştur. Ailelerin mutlu olması için yapılabilecekleri ile ilgili öğrencilerin verdikleri cevaplar sonucu oluşturulan kategoriler başarı, eğitime devam etme, meslek hayatına başlama, daha iyi yaşam koşullarına sahip olma ve duygusal faktörleri gerçekleştirme şeklindedir. Bazı katılımcıların ifadelerinin birden fazla kod ile ilişkili olması nedeniyle birden fazla kategoride incelenen ifadeler bulunmaktadır ve frekanslar (f) buna göre hesaplanmıştır.

Bulgular

Araştırmaya katılanlara ait kişisel bilgiler.

Tablo 1. Öğrencilerin demografik bilgileri

	Özellik	f	%
Cinsiyet	Kadın	13	76,4
	Erkek	4	23,6
Öğrenim durumu	Lisans	14	82,3
	Yüksek Lisans	3	17,7
Yaş	21-22	6	35,3
	23-24	9	52,9
	25 yaş ve üstü	2	11,8

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin %76,4'ü kadın, % 23,6'sı erkek öğrencilerden; % 35,3'ü 21-22 yaş, % 52,9'u 23-24 yaş ve % 11,8'i 25 yaş ve üstü öğrencilerden oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %82,3'ü lisans, % 17,7'si yüksek lisans öğrencisidir.

Öğrencilerin aile motivasyonunda ailenin desteği/bireyin ailesine desteğine ilişkin dağılımlar.

Tablo 2. Öğrencilerin aile motivasyonunda ailenin desteğine ilişkin görüşleri

TEMA	Kategori	Kodlar	f
Ailenizin sizden beklentileri nelerdir?	Başarı	Başarı [K2, K4, K6, K10, K11, K17]	5
	Kariyer	Kariyer sahibi olmak [K6, K11, K15]	3
	Mezun olma	Mezuniyet [K5, K13, K14]	3
	İş hayatı	İşe girmek/ iyi maaşlı bir iş/ iyi bir yerde çalışmak [K9, K14, K16]	3
		Saygınlık kazanmış bir birey olma [K7]	1
	Duygusal faktörler	Hayallerimi ve hedeflerimi gerçekleştirmek [K17]	1
		Emeklerini boşa çıkarmama [K8]	1
		Sağlık, huzur [K3]	1
		Güzel ve rahat bir hayat yaşama[K1]	1
	Ailenizin desteğini ne düzeyde hissediyorsunuz? (1 en az-5 en çok)	5	En çok [K1, K2, K3, K4, K5, K10, K12, K14, K15, K16, K17]	11
	4	Çok [K11, K13]	2
	3	Orta [K6, K7, K8, K9]	4

Tablo 2 incelendiğinde öğrenciler "Ailenizin sizden beklentileri nelerdir?" sorusuna başarı, kariyer, mezuniyet, iş ve duygusal faktörleri gerçekleştirme ile ailelerinin kendilerinden beklediği kategorileri belirtmişlerdir. Bu kategoriler arasında başarı kategorisinin en fazla ailelerin beklentilerini içeren kategori olduğu görülmektedir. Başarı kategorisini duygusal faktörler, kariyer, mezuniyet ve iş kategorileri izlemektedir. Bu durum çalışmaya ağırlıkla son sınıf öğrencilerinin katılmış olması ile açıklanabilir.

“Ailenizin desteğini ne düzeyde hissediyorsunuz?” sorusuna 11 katılımcı “en çok” , 2 katılımcı “çok ve 4 katılımcı “orta” yanıtını vermiştir. Ailenin desteği ile ilgili olarak düşük ve en az düzeylerinde cevap veren katılımcı bulunmamaktadır. Ailelerinin desteğinin öğrencilerin aile motivasyonunun artmasında önemli etkenlerden biri olduğu söylenebilir.

Bireylerin aile motivasyonlarının ailelerine duygusal bağlılıkları ile karakterize edildiğini (Grant, 2007), örgütsel hedeflere ulaşmada öz-yeterliliği artırdığını ileri sürmektedir (Umrani, Siyal, Ahmed, Ali Arain, Sayed & Umrani, 2020). Bu durumda birey-aile arasındaki duygusal bağlar öğrencilerin motivasyonunu artırarak daha yüksek beklentiler ortaya koymalarını ve ailelerinin beklentileri karşılamak için daha yüksek kişisel inisiyatif alma davranışını geliştirmelerini sağlayabilir. Ayrıca bireyin ailesi tarafından desteklenmesi motivasyon kaynağı olduğu gibi bireyin ailesini desteklemek için yapabilecekleri de bireyin motivasyon kaynakları olmaktadır (Menges vd, 2017).

Tablo 3. Aile motivasyonunda öğrencinin ailesine desteğine ilişkin görüşleri

TEMA	Kategori	Kodlar	f
Ailenizin mutlu olması için siz ne yapabilirsiniz?	Başarı	Başarılı öğrenci olmak/ Derslerde başarılı olmak [K2, K17]	7
		Başarılı bir kariyer [K8]	
		Okul ve iş hayatımda başarılı olmak. [K13]	
	Eğitim	Başarılı olmak [K6, K7, K14]	4
		Ders çalışmak [K5, K10]	
	İş hayatı	Eğitime devam etmek [K9, K11]	4
		İyi bir meslek sahibi olmak [K3, K6, K15]	
	Yaşam koşulları	İşe başlamak [K9]	2
		Düzenli bir yaşam. [K2]	
		Duygusal faktörler	Kendi ayakları üzerinde durmak [K6]	5
Mutlu olmaları için ne gerekirse ve bu benim için mümkünse [K1]			
Ailenize yardımcı olmak ve katkı sağlamak sizi ne düzeyde mutlu eder? (1 en az-5 en çok)	5	İstediklerini en başarılı ve tertipli bir şekilde yerine getirmek [K7]	13
		Üstünlük [K4]	
		Çaba [K14]	
Ailenize yardımcı olmak ve katkı sağlamak sizi ne düzeyde mutlu eder? (1 en az-5 en çok)	4	Kendimi geliştirmek [K16]	4
		En çok [K1, K2, K3, K4, K5, K6, K8, K10, K12, K14, K15, K16, K17]	
Ailenize yardımcı olmak ve katkı sağlamak sizi ne düzeyde mutlu eder? (1 en az-5 en çok)	4	Çok [K7, K9, K11, K13]	4

Öğrenciler “ailenizin mutlu olması için siz ne yapabilirsiniz?” sorusuna başarı, eğitime devam etme, meslek hayatına başlama, daha iyi yaşam koşullarına sahip olma ve duygusal faktörleri gerçekleştirme ile ailelerini mutlu edeceklerini belirtmişlerdir. Bu kategoriler arasında başarı kategorisinin ailelerini mutlu ederek bireylerin aile motivasyonunu arttırmada en fazla etkili olan kategori olduğu görülmektedir. Başarı kategorisinden en çok etkileyen kategorinin ise mutluluk, üstünlük, çaba gibi duygusal faktörlerin

gerçekleştirilmesi olduğu görülmektedir. Böylece ailelerini mutlu etmek isteyen öğrencilerin motivasyonları artmaktadır. “Ailenize yardımcı olmak ve katkı sağlamak sizi ne düzeyde mutlu eder?” sorusuna 13 katılımcı “en çok”, sadece 4 katılımcı “çok” şeklinde yanıt vermiştir. Orta ve düşük düzeylerinde cevap veren katılımcı bulunmamaktadır. Aileye yardımcı olmak ve katkı sağlamanın öğrencilerin aile motivasyonunun artmasında önemli etkenlerden biri olduğu söylenebilir.

Tablo 3 incelendiğinde başarı kategorisinden sonra ailenin mutluluğuna yönelik en çok belirtilen iki kategorinin eğitim ve iş hayatı olduğu görülmektedir. Burada öğrencilerin ve ailelerin eğitimin değerine ilişkin inançları, öğrencilerin öğrenmeye ve yapmaya yönelmelerinin nedenlerindedir. Akademik görevler üzerinde çalıştıklarında daha olumlu bir algıya sahip olan öğrenciler, daha yüksek akademik başarıyı teşvik eden işler üzerinde çaba göstermeye devam etme eğilimindedir (Chiu & Xihua, 2008). Eğitim hayatının yanı sıra iş hayatında da bireyin ailesini desteklemesi bireylerin çalışmasının ana nedenlerinden biridir. Aile motivasyonunun enerjisi artırarak ve stresi azaltarak iş performansını artırdığı ve içsel motivasyonun eksik olduğu durumlarda özellikle önemli olduğu belirtilmektedir. Aile motivasyonu mutlulukla bir arada bulunabilir, ancak mutluluk eksik olduğunda da özellikle önemli bir anlam kaynağı olarak hizmet eder. Bu nedenle, aile motivasyonu önemli bir iş kimliği kaynağı ve iş performansının itici gücü olmaktadır (Mengesvd, 2017). Aileyi iş yoluyla destekleme arzusunun, bireyleri çalışmaya motive etmek için en hayati kaynak olduğu görülmektedir. En önemlisi, iş yapmanın sonuçları aileyi desteklemek için değerli algılandığında, bireylerin işe olan ilgisini arttırmaktadır (Umrani vd, 2020). Diğer taraftan iş-aile çatışmasının duygusal tükenmeyi artırdığını ve iş doyumunu azalttığını ortaya koymaktadır (Karatepe & Tekinkus, 2006).

Öğrencilerin kişisel inisiyatif alma becerilerine ilişkin dağılımlar.

Tablo 4. Öğrencilerin kişisel inisiyatif alma becerilerine ilişkin görüşleri

TEMA	Kategori	Kodlar	f
Kişisel gelişimle ilgili beklentileriniz/hayatınızdaki başarı hedefleriniz nelerdir?	Başarı	Başarılı olmak [K2, K11, K15]	5
		Mükemmellik ve başarı [K4]	
		Kendimi mutlu ve başarılı hissetmek. [K14]	
	Kendini geliştirme	Kendimi geliştirmek [K3, K5, K9]	6
		Kendine güvenen, özverili ve kendini geliştiren bir birey olmak. [K13]	
		İyi bir bireysel ekonomik düzeye sahip bilinçli bir yetişkin olmak [K6]	
		Mezun olup kendimi her an geliştirebileceğim bir yerde çalışmak [K16]	
		Alanımda güzel bir çalışma yapabilmek [K8]	
		İyi bir araştırmacı olmak [K10]	
		Araştırma görevlisi olmak ve kendi alanımda çalışmalar yapmak. [K17]	
Kariyer	Öncelikle alanımda daha sonra da genel olarak gelişmek [K7]	5	
	Yetkin düzeyde 3 dil bilmek hedefim ise verdiğim emeklerin karşılığını almak [K1]		

Hayatınızda ne gibi değişimler yaşanmasını istersiniz?	Eğitim	Hayatımın şu an ki seyirinden memnunum ama yüz yüze eğitime başlayıp eğitim açısından tatmin olmak istiyorum. [K6]	2
	İş hayatı	Erasmusa gitmek isterdim [K16]	
		İş hayatına girmek tecrübe kazanmak [K9]	2
		Çalışma hayatına atılmak kariyerimi geliştirmek [K10]	
	Hedeflere ulaşma	Hedeflerime ulaşmak isterim [K11, K15]	
		İstediğim hedeflere ulaşarak değişim yaşamak isterim [K3]	5
		Bazı şeylerin değişmesini isterdim [K17]	
		Her zaman en iyisi olmak [K4]	
	Yaşam koşulları	Düzenli bir yaşam [K5]	
		Sosyal birisi olarak yaşamak istiyorum. [K2]	
Güzel bir şehirde istediğim hayatı ekonomik sıkıntılar olmadan geçirebilmek. [K14]		4	
Gelecek kaygısı	Daha özgür ve hayallerimin ütöpik olmadığı bir yerde yaşamak isterim [K1]		
	Daha güvenli ve huzurlu bir ortamda hayatımı geçirmek istiyorum [K7]	2	
Amaçlarınıza ulaşmak için planlarınız nelerdir?		Daha çok çalışmak [K1, K2, K3, K5, K9, K10, K14, K15, K16]	9
	Eğitim	Mezun olmak/ Okulumu başarı ile bitirmek [K4, K7, K11]	3
		Dil öğrenmek [K11]	1
	İş hayatı	İngilizcemi daha da geliştirmek ve formasyon eğitimi almak [K6]	1
		Sevdiğim işi yapabilmek [K14]	
		Yurt dışında çalışmak [K16]	2
	Yaşam koşulları	Güvenli olabileceğim ortamı yaratmaya odaklanmak [K7]	1
		Planlı ve programlı olmak, girişken olmak, hedeflerimin izinden gitmek. [K17]	1

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin “Kişisel gelişimle ilgili beklentileriniz/ hayatınızdaki başarı hedefleriniz nelerdir?” sorusuna kendini geliştirme, başarı ve kariyer kategorilerinde cevap verdikleri görülmüştür. Kişisel inisiyatif alma kendi belirlediği bir hedefe dayanmaktadır. Böylece kendini geliştirme, başarı ve kariyer gibi uzun vadeli hedefler belirlemenin inisiyatif alma becerisini güçlendirmesi beklenir. “Hayatınızda ne gibi değişimler yaşanmasını istersiniz?” hedeflere ulaşma, yaşam koşulları, gelecek kaygısını giderme, iş hayatı ve eğitim kategorilerinde cevaplar verilmiştir. Eğitim ve kendini geliştirme gibi kişisel özelliklerin gelişmiş olması bireyin eyleme başladıktan sonra bir hedefe yeniden karar verebileceği veya yeni bir plana göre hedeflerini değiştirebileceği anlamına gelmektedir (Frese & Fay, 2001).

“Amaçlarınıza ulaşmak için planlarınız nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar kodlandığında öğrencilerin planlarını eğitim, iş hayatı ve yaşam koşulları kategorilerinde yaptığı bulunmuştur. 14 katılımcının özellikle amaçlarına ulaşmak için eğitim alanında planlar yaptığı görülmektedir.

Eğitim kategorisinden sonra öğrencilerin iş hayatı kategorisinde planlar yaptığı görülmektedir. İş hayatı kategorisinde K14-*Sevdiğim işi yapabilmek ve K16-Yurt dışında çalışmak*; yaşam kategorisinde K7-*Güvenli olabileceğim ortamı yaratmaya odaklanmak ve K17-Planlı ve programlı olmak, girişken olmak, hedeflerimin izinden gitmek* şeklinde cevap vermişlerdir. İş yaşamındaki değişimler öğrencilerin başarıyı sağlamak için inisiyatif alma derecesini daha önemli hale getirmektedir. Çalışanların ilerlemeye yönelik motivasyonunun, başarı çabasının ötesinde kişisel inisiyatif biçimindeki proaktif iş davranışlarını ortaya çıkarmaktadır (Chiaburu & Carpenter, 2013; Nsereko, Balunywa, Kyazze, Nsereko & Nakato, 2022). Proaktiflik yönleri olan bireyler gelecekteki sorunları ve fırsatları tahmin edebilir. Benzer şekilde, birey gelecekteki fırsatları bilmek için bilgi toplar (Fay ve Frese, 2001). İş hayatında kişisel inisiyatif alabilen bireyler olumlu iş davranışı ve iş zenginleştirme ve takım tabanlı çalışmaya yönelik faaliyetler geliştirebilmektedir. Aynı zamanda bireyler birbirlerine başkalarının ihtiyaç ve endişelerini dikkate almanın değerini öğretirler (De Dreu & Nauta, 2009). Bununla birlikte, uzun vadede kişisel inisiyatif almanın genel hedeflere uygun olması gerekmektedir (Fay & Frese, 2001). Bu bağlamda Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin kişisel inisiyatif alma davranışları ile hedeflere ulaşma, yaşam koşulları, gelecek kaygısını giderme, iş hayatı ve eğitim alanında hedeflerini gerçekleştirme istekleri bulunduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin hayatlarındaki değişimlerle ilgili yaşam kategorisinde K14- *Güzel bir şehirde istediğim hayatı ekonomik sıkıntılar olmadan geçirebilmek* ve gelecek kaygısı kategorisinde K7-*Daha güvenli ve huzurlu bir ortamda hayatımı geçirmek* yanıtlarını verdiği görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada öğrencilerin aile motivasyonunun sağlanmasının kişisel inisiyatif alma becerileri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Beklendiği gibi, sonuçta olumlu aile motivasyonunun öğrencilerin kişisel inisiyatif alma becerilerini etkilediği bulunmuştur. Daha yüksek aile motivasyonu, kişisel inisiyatif alma becerilerinin artmasına neden olmaktadır. Öğrencilerin aile motivasyonunda iki gelişim noktası ortaya çıkmıştır. Bunlardan birincisi bireye ailesinin desteği ve ikincisi de bireyin ailesine destek sağlamak için yapabilecekleridir. İlk durumda birey ailesinin kendisinden beklentilerini karşılamak isteği ile motive olmaktadır. Diğer durumda da ailesine sağlayabileceği katkıları düşünerek motive olmaktadır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin aile motivasyonunda iki unsur ortaya çıkmaktadır. Bunlar bireye ailenin desteği, diğeri de bireyin ailesine desteği şeklindedir. Bireyin ailesine desteği ile ilgili görüşlerinin 13 katılımcının “en çok”, sadece 4 katılımcının “çok” şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Kendileri için değerli olan insanları desteklemek gibi önemli bir davranışa bağlayacakları anlam öğrencilerin aile motivasyonunu arttırmaktadır. Birey-aile ilişkilerinin bireylerin aile motivasyonlarının belirleyicisi olduğu görülmektedir. Öğrenciler aileleri için çalışmaya motive olduklarında uzun süreli ve çok çalışma istekleri güçlenebilmektedir. Bireye ailenin desteği ile ilgili görüşlerinde 11 katılımcı “en çok”, 2 katılımcı “çok ve 4 katılımcı “orta” şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Aile motivasyonunda önemli olan bir diğer unsur birey tarafından geçmişte yaşananlar ile gelecekte yaşanacak olanlar arasındaki ilişkinin nasıl algılandığıdır. Aileyi destekleyen çalışma ortamları oluşturmak ve sürdürmeye kararlı olmak önemlidir. Öğrencilere aile dostu programlar sunabilmek (Karatepe & Tekinkus, 2006) kişisel inisiyatif alma becerilerini de arttıracaktır. Aile bireyleri ile görüşme sıklığı veya yoğunluğu fazla olduğunda aile motivasyonu genellikle daha yüksek olması beklenmektedir.

Eğitim hayatında aile motivasyonu öğrenme gereksinimleriyle ayrılmaz bir şekilde bağlantılıdır. Eğitim için olumlu bir motivasyonun ortaya çıkması öğrenci için davranışın ve merakın oluşmasında, ihtiyaçların, arzuların, iyi niyetlerin, hayallerin gerçekleşmesinde kilit faktördür (Abdulla, 2022). Öğrencinin teşvik, motivasyon ve yardımlaşma için diğer bireylerle sosyal etkileşimi ve işbirliği yapması; öğrencinin tek başına veya başkalarıyla birlikte öğrendiklerini denediği uygulamalar; başarılarını paylaştığı ve destekleyici ilgililerden rehberlik ve onay istediği performanslar göstermesi öğrencilerin hedeflerine

ulaşmasında etkilidir (Morrow & Young, 1997). Aile motivasyonunun iş ve eğitim hayatında desteklenmesi ve değerlendirilmesi önemlidir.

İş ortamı karmaşık ve dinamik yönleriyle küresel rekabet, hızlı inovasyon ve örgütsel paydaşların beklentilerindeki öngörülemez değişikliklerle karakterize edilir. Bu bağlamda meslek hayatına başlayacak bireylerin yeni rekabet risklerini ve fırsatlarını belirlemek, sektörel beklentilerdeki değişiklikleri öngörmek; bilgi ve becerilerini güncel tutmak için inisiyatif almaları gerekmektedir (Bindl, Parker, Totterdell & Hagger-Johnson, 2012; Hong, Liao, Raub & Han, 2016). Ayrıca, kişisel inisiyatif sahibi bireyler daha yüksek kontrol ve karmaşıklığa sahip görevlerden keyif alacak şekilde iş özelliklerini aktif olarak şekillendirirler (Frese, Garst ve Fay, 2007; Hong vd, 2016). Bireylerin ailelerinin desteğini almak için motive olduklarında aldıkları inisiyatiflerin arttığı öngörülmektedir.

Gelecekte oluşacak talepleri tahmin etmek ve bunlara hazırlanmak, sorunları önlemek kişisel inisiyatifin tipik hedefleridir (Fay & Frese, 2001). Öğrencilere kişisel inisiyatif alma eğitimleri verilmelidir. Kişisel inisiyatif alma bilişsel yetenekten etkilenir, ancak sadece bilişsel yetenekten daha fazlasıdır. Öz yeterlik, değişim yönetimi, aktif başa çıkma ve hataları ele alma gibi yönelimlerin kişisel inisiyatif alma ile ilişkili olduğuna dayanarak bu öz düzenleme becerileri kişisel inisiyatif almaya yönelik eğitimin başlangıç noktası olarak alınmalıdır (Kanfer & Heggstad, 1997). Birlikte ele alındığında, kişisel inisiyatif eğitiminin gelişmiş iş uygulamalarını gerçekleştirmeyi ve eğitimin temel faydalarını elde etmeyi büyük ölçüde sağladığı görülmektedir (Campos, Frese, Goldstein, Iacovone, Johnson, McKenzie & Mensmann, 2017).

Ailelerin, olumlu motivasyonun geliştirilmesi ve sürdürülmesi de dahil olmak üzere çeşitli okul çıktıları üzerinde güçlü bir etkiye sahip olabileceği ortaya konulmuştur. Gelir düzeyi ve ebeveynlerin eğitim seviyeleri gibi aile geçmişi faktörleri ile öğrenci başarısı arasında güçlü bir ilişki olduğunu ve ebeveynlerin çocuklarının akademik başarılarını desteklemede önemli bir rol oynayabileceğini de göstermiştir (Usher & Kober, 2012). Bu tür bir motivasyonun cesaretlendirme ve aynı zamanda öğrenmeye olan ilgi ile birlikte desteklenmesi gerekmektedir (Abdulla, 2022). Başka bir ifadeyle birey kariyer etkinlikleri için gerekli motivasyonu oluşturduğunda ve ihtiyaç olarak değerlendirdiği unsurlara ulaşmaya çalıştığında öğrenmeye ve kişisel gelişime olan ilgisi artar. Bu durumda aile motivasyonunun inisiyatif almanın önemli belirleyicileri arasında yer aldığı söylenebilmektedir.

Örgütler sorunlara aktif olarak çözüm bulan, yeni fırsatlar arayan ve çalışma ortamlarını sürekli iyileştiren çalışanlara ihtiyaç duyar. Sadece kendilerine söyleneni yapan çalışanları olan örgütler rekabet avantajlarını kaybetme riski taşımaktadır. Örgütler başarılı olmak için inisiyatifi alma becerisi yüksek bireyleri seçmek, çalışanların inisiyatif gösterme yetkinliklerini geliştirmek ve inisiyatif davranışının desteklendiği bir ortamı teşvik etmek istemektedirler (Bledow & Frese, 2009). Öğrencilerin iş hayatındaki başarısı kişisel inisiyatif alma becerileri ile ilişkili olduğundan öğrencilerin aile motivasyonu dolaylı olarak eğitim hayatının yanı sıra iş hayatlarında ve yaşam koşullarında da etkili olması beklenmektedir. Kişisel inisiyatif tanımında proaktif olmak, gelecekteki fırsatları düşünmek ve sorunlara karşı hazırlanmak anlamına gelmektedir. Örneğin, proaktif bilgi arama, çevreyi aktif olarak araştırır, yeni bilgi arar. Proaktif planlama, farklı uzun vadeli görevleri koordine eder ve genellikle ilk planın etkili olmaması durumunda yedek planları içerir (Frese vd, 2007; Glaub, Frese, Fischer & Hoppe, 2014). Aile desteğinin olması bireyleri motive ederek yeni inisiyatifler belirlemelerini kolaylaştıracaktır.

Aileleri için değerleri konusunda onları duyarlı hale getirme, aile sorunlarını dinleme, aile taahhütlerini destekleme, hoşgörü gösterme biçimlerinde destek sunulabilir (Umrani vd, 2020). Aile motivasyonu bireylerin aileleriyle daha sık ve daha yakın fiziksel temas kurmaları birey ile aileleri arasındaki bağlılığı güçlendirir. Böylece aile motivasyonunun bireyleri daha yüksek performansla ulaştırması beklenir (Menges vd, 2017). Öğrencilerin aile-birey ilişkisinin olumlu olması hem kendi hedeflerini oluşturmalarını ve bu yönde çalışmalarını hem de başkalarına yardım etmelerini sağlayabilmektedir. Daha yüksek aile motivasyonuna sahip bireylerin inisiyatif alma konusunda da başarılı olması beklenmektedir. Son olarak, bu çalışma, aile motivasyonunun kişisel inisiyatif alma becerisinde etkili olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin aile motivasyonunu artırıcı uygulamalar konusunda eğitilmesi daha fazla kişisel inisiyatif

almalarına yardımcı olabilir. Öğrencilerin aileleriyle birlikte katılabileceği etkinlikler ve aile eğitimi gibi seminerler düzenlenebilir.

Kaynakça

- Abdulla, S. (2022, March). The role of family in the formation of learning motivation for adolescents. In *Conference Zone* (pp. 286-288).
- Bledow, R., & Frese, M. (2009). A situational judgment test of personal initiative and its relationship to performance. *Personnel Psychology*, 62(2), 229-258.
- Binnewies, C., & Gromer, M. (2012). Creativity and innovation at work: The role of work characteristics and personal initiative. *Psicothema*, 24, 100-105.
- Bindl, U. K., Parker, S. K., Totterdell, P., & Hagger-Johnson, G. (2012). Fuel of the self-starter: how mood relates to proactive goal regulation. *Journal of Applied Psychology*, 97(1), 134.
- Campos, F., Frese, M., Goldstein, M., Iacovone, L., Johnson, H. C., McKenzie, D., & Mensmann, M. (2017). Teaching personal initiative beats traditional training in boosting small business in West Africa. *Science*, 357(6357), 1287-1290.
- Chiaburu, D. S., & Carpenter, N. C. (2013). Employees' motivation for personal initiative. *Journal of Personnel Psychology*, 12(2).
- Chiu, M. M., & Xihua, Z. (2008). Family and motivation effects on mathematics achievement: Analyses of students in 41 countries. *Learning and Instruction*, 18(4), 321-336.
- De Dreu, C. K., & Nauta, A. (2009). Self-interest and other-orientation in organizational behavior: implications for job performance, prosocial behavior, and personal initiative. *Journal of Applied Psychology*, 94(4), 913.
- Den Hartog, D. N., & Belschak, F. D. (2007). Personal initiative, commitment and affect at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 80(4), 601-622.
- Fay, D., & Frese, M. (2000). Conservatives' Approach to Work: Less Prepared for Future Work Demands? 1. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(1), 171-195.
- Fay, D., & Frese, M. (2001). The concept of personal initiative: An overview of validity studies. *Human Performance*, 14(1), 97-124. https://doi.org/10.1207/S15327043HUP1401_06
- Fay, D., & Sonnentag, S. (2002). Rethinking the effects of stressors: a longitudinal study on personal initiative. *Journal of Occupational Health Psychology*, 7(3), 221.
- Frese, M., & Fay, D. (2001). 4. Personal initiative: An active performance concept for work in the 21st century. *Research in Organizational Behavior*, 23, 133-187.
- Frese, M., Fay, D., Hilburger, T., Leng, K., & Tag, A. (1997). The concept of personal initiative: Operationalization, reliability and validity in two German samples. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70(2), 139-161.
- Frese, M., Garst, H., & Fay, D. (2007). Making things happen: Reciprocal relationships between work characteristics and personal initiative in a four-wave longitudinal structural equation model. *Journal of Applied Psychology*, 92, 1084-1102.
- Frese, M., Kring, W., Soose, A., & Zempel, J. (1996). Personal initiative at work: Differences between East and West Germany. *Academy of Management journal*, 39(1), 37-63.
- Glaub, M. E., Frese, M., Fischer, S., & Hoppe, M. (2014). Increasing personal initiative in small business managers or owners leads to entrepreneurial success: A theory-based controlled randomized field

-
- intervention for evidence-based management. *Academy of Management Learning & Education*, 13(3), 354-379.
- Grant, A. M. (2007). Relational job design and the motivation to make a prosocial difference. *Academy of Management Review*, 32(2), 393-417.
- Hahn, V. C., Frese, M., Binnewies, C., & Schmitt, A. (2012). Happy and proactive? The role of hedonic and eudaimonic well-being in business owners' personal initiative. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 36(1), 97-114.
- Hong, Y., Liao, H., Raub, S., & Han, J. H. (2016). What it takes to get proactive: An integrative multilevel model of the antecedents of personal initiative. *Journal of Applied Psychology*, 101(5), 687.
- Karatepe, O. M., & Tekinkus, M. (2006). The effects of work-family conflict, emotional exhaustion, and intrinsic motivation on job outcomes of front-line employees. *International Journal of Bank Marketing*.
- Lisbona, A., Palaci, F., Salanova, M., & Frese, M. (2018). The effects of work engagement and self-efficacy on personal initiative and performance. *Psicothema*, 30(1), 89-96.
- Menges, J. I., Tussing, D. V., Wihler, A., & Grant, A. M. (2017). When job performance is all relative: How family motivation energizes effort and compensates for intrinsic motivation. *Academy of Management Journal*, 60(2), 695-719.
- Morrow, L. M., & Young, J. (1997). A family literacy program connecting school and home: Effects on attitude, motivation, and literacy achievement. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 736.
- Nsereko, I., Balunywa, J. W., Kyazze, L. M., Nsereko, H. B., & Nakato, J. (2022). Entrepreneurial alertness and social entrepreneurial venture creation: the mediating role of personal initiative. *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy*, 16(3), 361-383.
- Ratelle, C. F., Guay, F., Larose, S., & Senécal, C. (2004). Family correlates of trajectories of academic motivation during a school transition: a semiparametric group-based approach. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 743.
- Speier, C., & Frese, M. (1997). Generalized self efficacy as a mediator and moderator between control and complexity at work and personal initiative: A longitudinal field study in East Germany. *Human Performance*, 10(2), 171-192.
- Umrani, W. A., Siyal, I. A., Ahmed, U., Ali Arain, G., Sayed, H., & Umrani, S. (2020). Does family come first? Family motivation-individual's OCB assessment via self-efficacy. *Personnel Review*, 49(6), 1287-1308.
- Usher, A., & Kober, N. (2012). 4. What roles do parent involvement, family background, and culture play in student motivation?. *Center on Education Policy*.

İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Çevre ve Matematik Eğitimi Entegrasyonu Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi

Bilge KUMARTAŞ¹

Okan ARSLAN²

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Özet

Matematik, sadece hatırlanan kavramları ve programlanmış cevapları kullanan bir süreç değildir. Matematik kendi başına yaratıcı bir süreç olduğu için gerçek hayattaki çevresel durumlara dahil edilmesi de oldukça önemlidir. Çevre ve matematik konularını entegre etmek yalnızca öğrencilerin ve öğretmenlerin çevre bilincini arttırmak için değil, matematik derslerine gerçek yaşam bağlamını sağlayıp olumlu tutum geliştirmek için de değerli bir yoldur. İlgili literatürde çevre ve matematik eğitimi entegrasyonuna yönelik tutumları ölçme amacıyla geliştirilmiş bir ölçme aracı bulunmamaktadır. Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının çevre ve matematik eğitimi entegrasyonuna yönelik tutumlarını belirlemede kullanılacak “Çevre ve Matematik Eğitimi Entegrasyonu Tutum Ölçeği” (CEMETÖ) geliştirmektir. Verilerin toplanması aşamasında 159 ilköğretim matematik öğretmen adayına ulaşılmıştır. ÇEMETÖ'nin yapı geçerliliğini belirlemek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliği için ise uzman görüşlerine başvurulmuştur. Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Tüm bu analizler sonucunda 18 maddelik ölçeğin son hali belirlenmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda geliştirilen ölçeğin iki boyutta toplandığı tespit edilmiştir. Bu boyutlardan ilki 11 maddeden oluşup “çevre ve matematik eğitimi entegrasyonuna yönelik olumlu tutum boyutu” olarak; ikincisi ise 7 maddeden oluşup “çevre ve matematik eğitimi entegrasyonuna yönelik olumsuz tutum boyutu” olarak adlandırılmıştır. Bu bağlamda çevre ve matematik eğitimi entegrasyonuna yönelik tutumların belirli aralıklarla incelenmesi ve belirlenmesi, ardından sonuçların karşılaştırılıp yorumlanması yararlı olabilir. Benzer içerikteki çalışmalar çevre konularının eğitimdeki entegrasyonlarının diğer derslerdeki kullanımını araştırmak amacıyla da geliştirilebilir.

Anahtar Kelimeler: çevre ve matematik eğitimi entegrasyonu, tutum, matematik öğretmen adayları

Giriş

Günümüz dünyasında çevre ile ilgi sorunlar her geçen gün artmakta ve çözüm odaklı düşünülmesi gereken birçok durum hayati önem taşımaktadır (Şimşek, 2011). Çevre sorunlarının karmaşık yapısı, her disiplinde entegre çözüm yolları bulmayı gerektirdiği için bu durum kişileri bilinçlendirerek gerçekleştirilebilecek eğitim yolu çabasıyla sağlanabilir (Habibi, 2014). Matematik, gerçek hayat durumlarını anlamamız, onları tanımlamamız, nasıl ilerleyecekleri hakkında tahminlerde bulunmamız ve onlar hakkında iletişim kurmamız için çok önemlidir (Barwell, 2018). Etrafımızdaki dünyayı anlamamıza yardımcı olan gizli kalıpları ortaya çıkaran matematik, pratik bağlarla entegre edildiğinde, sosyal meseleleri hayata uygulayarak takip etmemizi sağlayan bir disiplin olacaktır (Habibi, 2014). Matematik, tümevarım, tümdengelim, çıkarım ve ispat gibi yollarla gerçek yaşam olaylarının insan davranışlarını ve tutumlarını nasıl etkilediğini göstererek bilimden elde edilen veriler, ölçümler ve gözlemlerle ilgilenen, aritmetik ve geometriden çok daha fazlasını içeren bir disiplindir (Schornick, 2010). Ayrıca parçası olduğumuz ekosistemle nasıl etkileşime girdiğimizi biçimlendirir (Barwell, 2018). Bu bağlamda çevre eğitimi matematik dahil birçok disiplin ile yakından ilişkili olduğu için disiplinler arası bir bakış açısı ile değerlendirilmelidir.

Her ne kadar ilk etapta çevre ve matematik eğitimi ilişkisi tek yönlü gözükse de aslında çift yönlü olarak hareket eden etkileşimleri vardır. D'Ambrosio (2010), matematik eğitimcilerinin, insanlığın mevcut küresel sorunlarına yönelik matematik ve matematik eğitiminin rolünü sorgulama sorumluluğuna sahip olduğunu

¹ Sorumlu Yazar, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, 2230415004@ogr.mehmetakif.edu.tr

² Dr. Öğr. Üyesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, oarslan@mehmetakif.edu.tr, ORCID:0000-0001-9305-2691

ifade etmektedir. Çevre ve matematik eğitimi konularını entegre etmek yalnızca öğrencilerin ve öğretmenlerin çevre bilincini arttırmak için değil, matematik derslerine gerçek yaşam bağlamını sağlamak için de değerli bir yoldur (Özdemir, 2021). Habibi (2014), çevre temelli matematik öğretiminin en az iki temel avantajı olduğunu ifade etmektedir. Bunlardan ilki öğrencilerin matematik kavramlarını daha kolay anlayabilmeleridir. İkincisi ise öğrencilerin çevrenin önemini farkına varıp böylece çevrenin korunmasında aktif rol alabilmeleridir.

Matematik eğitiminde önemli bir yeri olan tutum kavramı alanyazında çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Bir tanımında tutum, kişilerin bir duruma, nesneye ya da olguya karşı olumlu veya olumsuz şekilde ortaya çıkan tavırları olarak ifade edilmiştir (Turanlı vd., 2008). Bir başka tanımında ise, kişilerin durum, olay ya da oluşumlara karşı ortaya koyduğu olası tepki ve davranış biçimi olarak açıklanmıştır (İnceoğlu, 2010). Petty ve Cacioppa (1986) ise tutumu, bireylerini kendisiyle, çevresiyle, nesnelere, sorun veya olgularla ilgili genel değerlendirmeleri şeklinde tanımlamıştır. Bahsi geçen bu genel değerlendirmeler duyuşsal, davranışsal ve düşünsel temellere dayanır ve birçok olguyu etkiler (akt. Doğan, 1999).

“Eğitimin anahtarı öğretmenlerdir.” sözünden yola çıkarak çevre ve matematik eğitimi entegrasyonunun yapılabilmesi için öğretmenlerin niteliğinin ve çevre bilincinin artırılması temel meseledir (Jianguo, 2004). Bu bağlamda çevre sorunlarına karşı olumlu bir tutum geliştirmekte ve çevresel konular ile bu konudaki gereksinimler hakkında bilinçlenip kendini yeterli görmek kritik öneme sahiptir (Mutisya ve Barker, 2011). Çevre ve matematik eğitimi entegrasyonu öğretmenlerin alternatif öğretim yöntemlerini öğrenmelerini, sınıfta farklı öğretim yöntemlerini uygulamalarını, öğrencilerin potansiyellerinin farkına varmalarını ve konular arasında bağlantılar kurmalarını sağlar (Spiropoulou, 2005).

Ulaşılabilir literatürde öğretmen veya öğretmen adaylarının çevre ve matematik eğitimi entegrasyonuna yönelik tutumlarını araştırmak üzerine geliştirilen bir ölçek bulunmamaktadır. Bu nedenle, öğretmen adaylarının çevre ve matematik eğitimi entegrasyonuna yönelik tutumlarını incelemeye yönelik bir ölçek ihtiyacı olduğu düşünülmektedir.

Amaç

Bu araştırmada, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının çevre ve matematik eğitimi entegrasyonuna yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla kullanılacak “Çevre ve Matematik Eğitimi Entegrasyonu Tutum Ölçeği” (CEMETÖ) geliştirilmesi ve geliştirilen ölçeğe yönelik geçerlik ve güvenilirlik kanıtlarının sunulması amaçlanmıştır.

Yöntem

Çalışma Grubu

Bu çalışma grubunu; Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümünde öğrenim görmekte olan 31’i erkek, 128’i kadın olmak üzere toplamda 159 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcı grubunun 36’sı 2. sınıf, 47’si 3. sınıf ve 76’sı 4. sınıflardan oluşturmaktadır.

Ölçeğin Geliştirilme Aşamaları

Ölçek geliştirme aşamasında öncelikle çevre, sürdürülebilirlik ve matematik eğitimi konuları, çevre eğitimi ile ilgili tutum ölçekleri ve çevre ve matematik eğitimi entegrasyonu odaklı literatür taraması gerçekleştirilmiştir. İlgili alan taraması yapıldıktan sonra 42 maddelik taslak bir tutum ölçeği hazırlanmıştır. Ölçekteki madde sayısı, matematik eğitimi alanında uzman 2 öğretim üyesi, fen bilimleri eğitimi alanında uzman 1 öğretim üyesi, ölçme değerlendirme alanında uzman 1 öğretmenden alınan uzman görüşleri sonucunda tutumun duyu, düşünce ve davranış boyutları kapsamı göz önünde bulundurularak 18’e indirilmiştir. Bu aşamada maddeler bir dil bilgisi uzmanı tarafından gözden geçirilerek maddelere son hali verilmiştir.

Bu araştırmada 5'li Likert tipi bir tutum ölçeği; "ÇEMETÖ" geliştirmeye yönelik çalışma yapılmıştır. Ölçekteki maddeler (1) "Kesinlikle Katılmıyorum", (2) "Katılmıyorum", (3) "Kararsızım", (4) "Katılıyorum", (5) "Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde derecelendirilmiştir. Verilerin analizi yapılmadan önce olumsuz maddelerin puan değerleri ters kodlanmıştır.

Veri Analizi

ÇEMETÖ'nin yapı geçerliliğini belirlemek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçekte yer alan 18 maddenin çevre ve matematik eğitimi entegrasyonu tutumu hakkında hangi faktörleri ölçtüğü belirlenmeye çalışılmıştır. Öncelikle verilerin faktör analizi açısından uygunluğunu anlamak amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi; evrendeki verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini anlamak amacıyla da Bartlett testi yapılmıştır. Her bir faktörün toplam faktörün ne kadarını etkilediğini görebilmek açısından Ortak Varyans (Communalities) analizi yapılmıştır. Sonrasında ÇEMETÖ'nin yapı geçerliliğini incelemek için Maksimum Olasılık (Maximum Likelihood) yöntemi kullanılarak açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Ölçekteki maddelerin faktör yapısını belirleyebilmek için öncelikle Kaiser kriterine göre Özdeğer istatistiği (Eigenvalue) incelenmiştir. Sonrasında ise yine aynı amaçla Yamaç Birikinti Grafiği (Scree Plot) incelenmiştir. Faktör yük değerlerinin belirlenebilmesi amacıyla ise Pattern Matrix incelenmiştir. Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır.

Bulgular

Faktör analizi, birbirleriyle orta düzeyde veya fazlasıyla ilişkili değerkenleri birleştirerek bağımsız olan değerken grupları oluşturmada kullanılan bir istatistik tekniğidir (Balcı, 2006) Geliştirilmeye çalışılan ölçeğin yapı geçerliliğini saptamak amacıyla yapılan faktör analizi ile ölçekte bulunan maddelerin çevre ve matematik eğitimi entegrasyonu tutumu ile ilgili hangi faktörleri ölçtüğü belirlenmiştir.

Öncelikle veri setinin uygunluğunu değerlendirebilmek amacıyla Kaiser Meyer Olkin (KMO) testi yapılmıştır. KMO değerinin 0, 60'tan yüksek olması elde edilen verilerin faktör analizi açısından uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2007). Sonrasında evrendeki dağılımın çok değerkenli normalliğini kontrol etmek için Bartlett testine bakılmıştır. Büyüköztürk (2007), Bartlett testinin değerkenler arasında istatistiksel anlamlılık olup olmadığını incelediğini belirtmiştir. Bu bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

ÇEMETÖ'nin KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliliğinin Ölçüsü.		,953
Bartlett'in Küresellik Testi	Yaklaşık. Ki--Kare	2656,555
	df	153
	Sig.	,000

Ölçeğin KMO değerini ölçülerek 0,953 olarak bulunmuştur. Ölçülen KMO değerini 0,60'tan yüksek olduğu için verilerin faktör analizi için uygun olduğuna karar verilmiştir. Ölçeğin Bartlett testi değerini 2656,555 ($p<0.05$) şeklinde bulunmuştur. İki değer de incelendiğinde, verilerin faktör analizi yapmak açısından uygun oldukları görülmüştür.

Her bir maddenin toplam faktörün ne kadarını etkilediğini görebilmek açısından Ortak Varyans (Communalities) değerlerine bakılmıştır (Büyüköztürk, 2007). Bu analizler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2*ÇEMETÖ'ne Ait Ortak Varyans Analizi Sonuçları*

	Başlangıç	Çıkarma
T1	,769	,756
T2	,708	,700
T3	,786	,793
T4	,663	,630
T5	,747	,775
T6	,737	,718
T7	,806	,808
T8	,793	,772
T9	,758	,725
T10	,764	,757
T11	,755	,717
T12	,508	,481
T13	,743	,709
T14	,598	,582
T15	,440	,379
T16	,683	,632
T17	,736	,702
T18	,750	,721

Communalities tablosunda 0,30'un altında çıkan maddelerin ölçekten çıkarılıp yeniden ölçüm yapılması gerekmektedir (Pallant, 2007). Çalışmada 0.30'un altında herhangi bir değer çıkmadığı için hiçbir madde ölçekten çıkarılmamıştır. T7 maddesi %80'lik oran ile tüm ölçeği en çok etkileyen madde iken T15 maddesi %37'lik oran ile tüm ölçeği en az etkileyen madde olarak ölçülmüştür.

Bir sonraki aşamada faktör sayısını belirleyebilmek açısından iki farklı ölçüt yorumlanmıştır. İlk olarak Özdeğer (Eigenvalues) istatistiğine bakılmıştır. Kaiser kriterine göre özdeğeri 1'den büyük kaç faktör varsa o kadar faktör belirlenmiş olur (Kalaycı, 2005). Bu bilgiler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3*ÇEMETÖ'ne Ait Özdeğer Testi Sonuçları*

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri		
	Toplam	Varyans %'si	Kümülatif %
1	10,906	60,587	60,587
2	2,113	11,739	72,326
3	,662	3,679	76,006
4	,562	3,124	79,130
5	,479	2,661	81,791

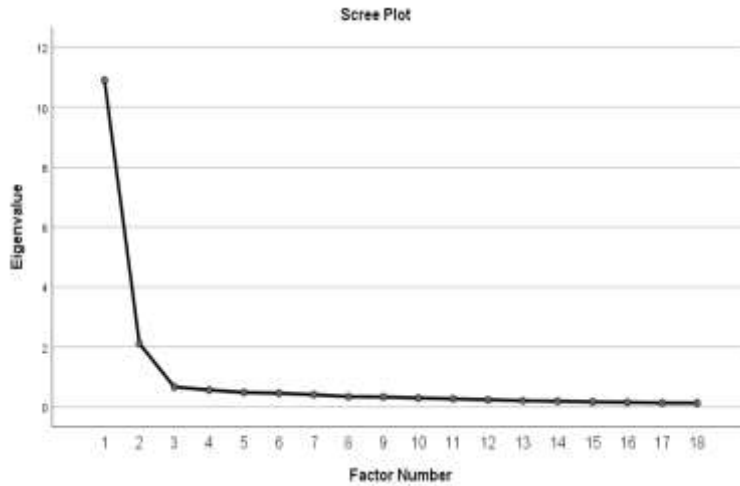
6	,453	2,514	84,305
7	,405	2,251	86,556
8	,340	1,888	88,444
9	,330	1,832	90,276
10	,292	1,623	91,899
11	,266	1,479	93,379
12	,232	1,289	94,668
13	,203	1,126	95,794
14	,187	1,037	96,831
15	,164	,910	97,741
16	,150	,833	98,575
17	,131	,729	99,304
18	,125	,696	100,000

Total sütununda yer alan değerlerden 1'in üzerinde 10,906 ve 2,113 olmak üzere toplamda iki tane değer bulunduğu için 2 faktörlü yapıya uygun görülmektedir.

İkinci olarak Şekil 1'de faktörlerin özdeğerlerine bağlı olarak çizilen Yamaç Birikinti Grafiğine (Scree Plot) bakılmıştır.

Şekil 1

ÇEMETÖ'ne Ait Yamaç Birikinti Grafiği



Yamaç Birikinti Grafiği'nde ikinci faktör ardından düşüş ve devamında yatay ilerleyiş olduğu için ölçekteki faktör sayısı iki olarak belirlenmiştir.

Hem özdeğerlerin hem de yamaç birikinti grafiğinin iki faktörlü yapıyı göstermesi nedeniyle ölçeğin iki boyuttan oluştuğuna karar verilmiştir. Faktörlerde yüklenen maddelerin belirlenebilmesi amacıyla Tablo 4'te verilen Pattern Matrix tablosu yorumlanmıştır.

Tablo 4

ÇEMETÖ'ne Ait Pattern Matrix Tablosu

	Faktör	
	1	2
T7	,921	
T6	,909	
T10	,902	
T8	,847	
T2	,846	
T1	,841	
T11	,829	
T13	,790	
T4	,756	
T18	,642	
T16	,596	
T5		,775
T3		,745
T14		,740
T9		,719
T15		,708
T17		,694
T12		,643

Tablo 4'te verilen faktör yük değerleri incelendiğinde birinci faktörde T7, T6, T10, T8, T2, T1, T11, T13, T4, T18 ve T16 maddeleri olmak üzere toplam 11 maddenin; ikinci faktörde ise T5, T3, T14, T9, T15, T17 ve T12 maddeleri olmak üzere toplam 7 maddenin yer aldığı görülmektedir. Birinci faktörde “Çevre ve matematik eğitimi entegrasyonu öğretmenler için iyi bir öğretim yöntemi alternatifidir.”, “Çevre ve matematik eğitimi entegrasyonu sayesinde matematikle günlük hayat ilişkisini kurmak kolaylaşır.” vb.

yapıdaki maddeler toplandığından dolayı bu faktör “çevre ve matematik eğitimi entegrasyonuna yönelik olumlu tutum boyutu” olarak adlandırılmıştır. İkinci faktörde “Çevre ve matematik eğitimi entegrasyonu ile ilgili çalışma yapmayı zaman kaybı olarak görüyorum.”, “Çevresel konular kaygı verici olduğu için derslerimde çevre ve matematik eğitimi entegrasyonunu uygulamak istemem.” vb. yapıdaki maddeler toplandığından dolayı bu faktör “çevre ve matematik eğitimi entegrasyonuna yönelik olumsuz tutum boyutu” olarak adlandırılmıştır.

Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alpha Katsayısı hesaplanmıştır. Bu sonuçlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

ÇEMETÖ’ne ve Boyutlarına Ait İç Tutarlılık Katsayısı

Güvenilirlik İstatistikleri	
Cronbach Alpha	Madde Sayısı
,960	18
,964	11
,913	7

Yapılan analizler sonucu ölçeğin güvenilirlik katsayısı Cronbach Alpha 0.96 ve boyutların katsayısı sırasıyla 0,96 ve 0,91 olarak bulunmuştur. Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı değeri .90 üzerinde çok yüksek derecede güvenir, 0.90 ile 0.80 arasında yüksek derecede güvenir, 0.79 ile 0.70 arasında güvenir şeklinde kabul görmektedir (Cohen vd., 2007). Bu bilgiler doğrultusunda hem ölçeğin hem de boyutlarının iç tutarlılığı yüksek olarak yorumlanmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının çevre ve matematik eğitimi entegrasyonuna yönelik tutumlarını belirlemede kullanılabilecek bir ölçek geliştirmektir. Ölçek 5’li Likert tipi şeklinde 18 maddeden oluşmaktadır. Detaylı bir literatür taraması yapıp hazırlanan ölçeğe 2 matematik eğitimcisi, 1 fen bilimleri eğitimcisi, 1 ölçme değerlendirme uzmanı ve 1 dil bilgisi uzmanının da görüşleri alınıp değerlendirmesi yapıldıktan sonra son hali verilmiştir.

Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonucunda özdeğeri 1’in üzerinde ve yamaç birikinti grafiğinde net bir şekilde görülen iki faktörde toplandığı tespit edilmiştir. Faktör döndürme sonrasında ölçekteki birinci boyutun 11 maddeden, ikinci boyutun 7 maddeden oluştuğu görülmüştür. Maddelerin birinci boyuttaki yük değerleri .596 ile .921 arasında, ikinci boyuttaki yük değerleri .643 ile .775 arasında değişmektedir. Ölçeğe ilişkin Toplam Varyans (Total Variance Explained) üzerinden boyutlara bakıldığında, birinci boyutun varyansı %60,58, ikinci boyutun varyansı %11,73’tür. Bu faktörlerden birincisi “çevre ve matematik eğitimi entegrasyonuna yönelik olumlu tutum boyutu” ve ikincisi “çevre ve matematik eğitimi entegrasyonuna yönelik olumsuz tutum boyutu” şeklinde adlandırılmıştır.

Yapılan analizler sonucu ölçeğin tamamının Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .96 olarak bulunmuştur. Faktör boyutunda Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarına bakıldığında ise birinci boyut .96 ikinci boyut ise .91 olarak bulunmuştur. Bu veriler doğrultusunda ölçek maddelerinin oldukça yüksek derecede güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir (Tavşancıl, 2005). Dolayısıyla elde edilen sonuçlar geliştirilen ölçeğin öğretmen adaylarının çevre ve matematik eğitimi entegrasyonuna yönelik tutumlarının belirlenmesinde güvenle kullanılabileceğini göstermektedir.

Türkiye’de ve dünyada çevre ve matematik eğitimi ile ilgili araştırma eksikliği bulunmaktadır. Bartosh vd. (2006), çevre eğitimi programlarının öğrencilerin matematik okuma ve yazma başarısı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Benzer şekilde Schwartz’ın (1985), matematiği çevre sorunları ile ilişkilendirmek üzerine nüfus artışı, savurganlık, kaynak kıtlığı, hava ve su kirliliği, elektrik enerjisi talebi gibi çevresel konuları göstermek için temel hesaplamalar, yüzdeler, oranlar, tablolar, daire çizelgeleri ve grafikleri içeren matematik problemleri kullanarak çalışma yapmıştır. Baykal ve Semiz (2020), ortaokul matematik öğretmeni adaylarının çevre ve sürdürülebilirliği öğretimlerine dahil etme konusundaki görüşlerine araştırmıştır. Helliwell ve Ng (2022), Birleşik Krallık ve Hong Kong’daki eğitim müfredatlarını yenileyerek matematik öğretmen adaylarının sürdürülebilir gelecekler için matematik öğretmeni olmalarında nasıl destekleneceğini keşfetmek üzerine çalışmıştır. Yine başka bir çalışmada Mehmetlioğlu ve Karaarslan (2015), okul öncesi öğretmeni adaylarının sürdürülebilirliği matematik öğretmenine entegre etme konusundaki görüşlerini araştırmıştır.

Bu alandaki çalışmalar incelendiğinde çevre ve matematik eğitiminin entegrasyonu üzerine herhangi bir tutum ölçeği geliştirme çalışması olmadığı görülmüştür. Bu nedenle bu çalışmanın ilköğretim matematik öğretmen adaylarının çevre ve matematik eğitimi entegrasyonuna yönelik tutumlarının incelenip bu tutumların olumlu hale dönüştürülmesi açısından çevre ve matematik eğitimi alanında gerçekleştirilecek çalışmalara önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Öneriler

Bu çalışmada ilköğretim matematik öğretmen adaylarının çevre ve matematik eğitimi entegrasyonuna yönelik tutumlarını belirleyebilmek adına bir ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçeğe yönelik sunulan geçerlik ve güvenilirlik kanıtları ilk aşamada olumlu olarak değerlendirilebilir. Fakat, ilerleyen çalışmalarda bu çalışmada sunulan kanıtlara ek kanıtların sunulması önerilmektedir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının tamamlanması ile birlikte, öğretmen ve öğretmen adaylarının çevre ve matematik eğitimi entegrasyonuna yönelik tutumların belirli aralıklarla incelenmesi ve belirlenmesi, ardından sonuçların karşılaştırılıp yorumlanması yararlı olabilir. Fakat, öğretmen ve öğretmen adaylarının bu yolda çevre ve matematik eğitimi entegrasyonuna yönelik detaylı bir pedagojik bilgiye sahip olması da oldukça önemlidir. Gerekli bilgilere sahip olunduktan sonra ilgili ölçekten yararlanmak daha verimli sonuçlar verecektir. Benzer içerikteki çalışmalar çevre konularının eğitimdeki entegrasyonlarının diğer derslerdeki kullanımını araştırmak amacıyla da geliştirilebilir.

Kaynakça

- Balcı, A. (2006). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (6.Baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Barwell, R. (2018). *Some thoughts on a mathematics education for environmental sustainability*. Springer International Publishing.
- Bartosh, O., Tudor, M., Ferguson, L. ve Taylor, C. (2006). Improving test scores through environmental education: Is it possible? *Applied Environmental Education and Communication*, 5(3), 161-169. <https://doi.org/10.1080/15330150600912937>
- Baykal, I. I. ve Semiz, G. K. (2020). Middle school pre-service mathematics teachers’ opinions related to mathematics education for sustainability. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20(89), 111-136.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (8. Baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Cohen, L. Manion. L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- D’Ambrosio, U. (2010). *Mathematics education and survival with dignity in Critical mathematics education: Past, present and future*. Brill. https://doi.org/10.1163/9789460911644_006
- Doğan, M. (1999). Aday öğretmenlerin matematik hakkındaki düşünceleri: Türk ve İngiliz öğrencilerin karşılaştırılması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 1-14.

-
- Habibi, M. (2014, May, 18-20). *Environment education in mathematics classroom: As an effort to develop the critical thinking skills and for environmental sustainability concerning* [Oral presentation]. In Proceeding of International Conference on Research, Implementation and Education of Mathematics and Sciences, Yogyakarta, Indonesia.
- Helliwell, T. ve Ng, O. L. (2022). Imagining possibilities: Innovating mathematics (teacher) education for sustainable futures. *Research in Mathematics Education*, 24(2), 128-149. <https://doi.org/10.1080/14794802.2022.2079553>
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum algı iletişim* (5. Baskı). Beykent Üniversitesi Yayınevi.
- Jianguo, M. (2004). Teaching environmental awareness in mathematics. *Chinese Education & Society*, 37(4), 53-56. <https://doi.org/10.1080/10611932.2004.11031651>
- Kalaycı, Ş. (2005). *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (1. Baskı). Asil Yayın Dağıtım.
- Mehmetlioglu, D. ve Karaarslan, G. (2015, August). *Looking into mathematics education in early childhood through sustainability lens* [Oral presentation]. Paper presented at OMEP World Assembly and Congress, Washington, America.
- Mutisya, S. M. ve Barker M. (2011). Pupils' environmental awareness and knowledge: A springboard for action in primary schools in Kenya's Rift valley. *Science Education International*, 22(1), 55-71.
- Özdemir, D. (2021). Integration of mathematics and environmental education: change in the views of 5th grade students toward sustainability. *Acta Didactica Napocensia*, 14(2), 194-202.
- Pallant, J. (2007). *SPSS Survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for windows* (3rd edition). Open University Press.
- Schornick, P. (2010). Looking at High School Mathematics Education From the Inside Out, National Association of Secondary School Principals (NASSP) Bulletin. 94(1), 17– 39. <https://doi.org/10.1177/0192636510375607>
- Schwartz, R. H. (1985). Relating mathematics to environmental issues. *The Journal of Environmental Education*, 16(4), 30-32. <https://doi.org/10.1080/00958964.1985.9942718>
- Spiropoulou, D., Roussos, G. ve Voutirakis, J. (2005). The role of environmental education in compulsory education: The case of mathematics textbooks in Greece. *International Education Journal*, 6(3), 400-406.
- Şimşek, C. L. (2011). Investigation of environmental topics in the science and technology curriculum and textbooks in terms of environmental ethics and aesthetics. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(4), 2252-2257.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (6. Baskı). Nobel Akademi.
- Tavşancıl, E. ve Keser, H. (2002). Development of a likert type attitude scale towards internet usage. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 1(1), 80-100.
- Turanlı, N., Karakaş, N. T. ve Keçeli, V. (2008). Matematik alan derslerine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 254-262.

Ortaokul Öğrencilerinin Beceri Temelli Matematik Problemlerine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi

Sema Melike ŞAHİNKOÇ¹

Mehmet Akif İnan Ortaokulu

Ayla ATA BARAN²

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Özet

Problem Durumu ve Amaç: Günümüz matematik sınıflarında öğrencilerin beceri temelli problem çözme becerisi gelişimini sağlayabilmenin matematik eğitiminin temel amaçları arasında yer aldığı söylenebilir. Bu kapsamda farklı öğrenme düzeylerindeki öğrencilerin beceri temelli matematik problemlerine ilişkin tutumlarının incelenmesi bu problemleri çözebilme performanslarının yordanması ve desteklenmesi açısından önemli bir unsur olarak görülmektedir. Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin beceri temelli matematik problemlerine ilişkin tutumlarının incelenmesidir. Araştırma kapsamında ortaokul öğrencilerinin beceri temelli matematik problemlerine ilişkin tutumlarının birtakım değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, matematik özel dersi alma durumu ve matematik dersi başarı notu) açısından farklılık gösterme durumu incelenmektedir. **Yöntem:** Nicel türde desenlenen bu araştırmanın çalışma grubu, İstanbul ili merkez ilçesindeki bir ortaokulda öğrenim görmekte olan ve gönüllülük esas alınarak belirlenmiş olan toplam 160 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak Yeni Nesil Matematik Sorularına İlişkin Tutum Ölçeği (Kılcan, 2021) ile araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma verileri nicel olarak analiz edilmiştir. **Bulgular:** Araştırma sonucunda katılımcı öğrencilerin çoğunun beceri temelli matematik problemi metinlerinin uzun olduğunu düşündüğü ve bu problemleri anlamakta güçlük yaşadığı ortaya konmuştur. Ayrıca, cinsiyet, sınıf düzeyi, matematik özel dersi alma durumu ve matematik dersi başarı notu değişkenleri bakımından ölçme aracının bazı alt boyutlarında anlamlı farklılaşmalar görülmüştür. **Öneriler:** Ortaokul öğrencilerinin beceri temelli matematik problemlerine ilişkin tutumlarının nitel olarak kapsamlı bir biçimde incelenmesine yönelik araştırmaların yürütülmesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Beceri temelli problem, tutum, ortaokul öğrencileri

Giriş

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (Organization of Economic Cooperation and Development-[OECD]) tarafından yürütülen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment-[PISA]) 15 yaş grubu öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerini diğer ülkelerdeki öğrencilerin bilgi ve beceri düzeyleriyle karşılaştırma ve eğitim sistemlerinin diğer ülkelerdeki eğitim sistemlerine göre güçlü ve zayıf yönlerini belirleme fırsatı sunmaktadır (OECD, 2019). Türkiye 2003 yılı itibarı ile PISA değerlendirmelerine katılım sağlamakta olup tüm PISA değerlendirmelerinde ortalamanın altında puanlar almıştır. Böylece eğitim sistemimizde öğrencilerin PISA ölçme alanlarındaki okuryazarlık düzeylerini artırma odaklı iyileştirmeler yapmaya olan gereksinim ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda, gerçek yaşam problemlerine ve güncel öğrenme-öğretme yaklaşımlarına dayalı olarak yapılandırılmış matematik öğrenme ortamlarına geçişi teşvik çalışmaları ön plana çıkmaktadır. Ortaöğretime geçiş sınavlarının yapısı ve içeriğinde gerçekleştirilen değişiklikler ise söz konusu reform çalışmaları arasında özel bir öneme sahip olmaktadır. İlk olarak 2018 yılında ortaokul sekizinci sınıf öğrencileri için uygulanan Liselere Geçiş Sistemi (LGS) ile birlikte, yeni nesil soru olarak da adlandırıldığı görülen beceri temelli problemler matematik eğitimi reform çalışmaları kapsamında öncelikle önem verilen bir konu haline gelmiştir. Bu kapsamda Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018) beceri temelli problemlerin öğrencilerin okuduğunu anlama, yorumlama, sonuç çıkarma, problem çözme, analiz yapma, eleştirel düşünme, bilimsel süreç becerileri gibi üst düzey becerileri ölçmeyi amaçladığını vurgulamaktadır. Bu anlamda, günümüz

¹ Sorumlu Yazar. Matematik Öğretmeni, MEB, Mehmet Akif İnan Ortaokulu, İstanbul, melikesahinkoc@hotmail.com

² Dr. Öğr. Üyesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, abaran@ogu.edu.tr, ORCID:0000-0003-0899-0160

matematik sınıflarında öğrencilerin beceri temelli problem çözme becerisi gelişimini sağlayabilmenin matematik eğitiminin temel amaçları arasında yer aldığı söylenebilir. Bu doğrultuda, beceri temelli matematik problemleri ilkökul birinci sınıftan 12. sınıf düzeyine kadar hızlı bir şekilde yaygınlık kazanmıştır. Diğer yandan, yapılan araştırmalar matematiğin zor olduğunu ve matematiği başaramayacağını düşünerek kaygılanan ve matematiğe karşı olumsuz tutum geliştiren çok sayıda öğrenci olduğunu göstermektedir (örn. Dalkılıç, 2019; Yenilmez ve Özbey, 2006; Yelkenci, 2019). Benzer şekilde Tortop, Cumali, Çelenli ve Taşpınar-Şener (2022) matematik öğretmenlerinin, yeni nesil soru olarak adlandırılan soruların matematikte zorluk yaşayan öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarını olumsuz etkileyerek bu öğrencilerin matematiğin zor bir ders olduğu şeklindeki algılarını daha da güçlendirdiğine yönelik informal gözlemlerini ortaya koymuştur. Bu bağlamda, farklı öğrenme düzeylerindeki öğrencilerin beceri temelli matematik problemlerine ilişkin tutumlarının incelenmesi bu problemleri çözebilme performanslarının yordanması ve desteklenmesi açısından önemli bir unsur olarak görülmektedir. Buradan hareketle, bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin beceri temelli matematik problemlerine ilişkin tutumlarının incelenmesidir. Araştırma kapsamında ortaokul öğrencilerinin beceri temelli matematik problemlerine ilişkin tutumlarının birtakım değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, matematik özel dersi alma durumu ve matematik dersi başarı notu) açısından farklılık gösterme durumu incelenmektedir. Araştırma amacı doğrultusunda yanıt aranan sorular aşağıdaki gibidir.

- 1) Ortaokul öğrencilerinin beceri temelli matematik problemlerine ilişkin tutumları nasıldır?
- 2) Ortaokul öğrencilerinin beceri temelli matematik problemlerine ilişkin tutumları cinsiyet, sınıf düzeyi, matematik özel dersi alma durumu ve matematik dersi başarı notu açısından farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin beceri temelli matematik problemlerine ilişkin tutumlarının incelenmesi amacı doğrultusunda nicel türde desenlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul ili merkez ilçesindeki bir ortaokulda öğrenim görmekte olan ve gönüllülük esas alınarak belirlenmiş toplam 160 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrenci sayıları her bir öğrenme kademesinden (5., 6., 7. ve 8. sınıf) eşit sayıda olacak şekilde (40'ar öğrenci) belirlenmiştir. Ayrıca öğrenme kademelerindeki kız ve erkek öğrenci sayılarının da birbirine eşit olması (20'şer öğrenci) sağlanmıştır. Çalışma grubundaki ortaokul öğrencilerinin matematik özel dersi alma durumu ile matematik dersi başarılarına ilişkin ayrıntılı bilgi Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma grubunun özel ders alma durumu ve karne notuna göre dağılımı

Değişken		Frekans (f)	Yüzde (%)
Özel ders alma durumu	Evet	37	23,1
	Hayır	123	76,9
Karne notu	0-44	5	3,1
	45-54	10	6,3
	55-59	29	18,1
	70-84	34	21,3
	85-100	82	51,2

Tablo 1 incelendiğinde, öğrencilerin yaklaşık üçte ikisinin matematik özel dersi almadığı; matematik dersi başarı notu 70 ve üzerindeki öğrencilerin ise grubun çoğunluğunu oluşturduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak Kılıcan (2021) tarafından geliştirilen Yeni Nesil Matematik Sorularına İlişkin Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Belirtilen ölçek üç alt boyuttan oluşmakta olup bu boyutlar i) Duyuşsal açıdan yeni nesil sorular, ii) Yeni nesil soruların çözümünde danışma ve iii) Yeni nesil soruların çözümünde zorlanma şeklindedir. Diğer yandan, cinsiyet, sınıf düzeyi, matematik özel dersi alma durumu ve matematik dersi başarı notu değişkenlerine ilişkin bilgi edinmek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler SPSS programından yararlanılarak ve nicel olarak analiz edilmiştir. Bu kapsamda araştırmanın bağımsız değişkenlerinden olan cinsiyet ve matematik özel dersi alma durumlarına göre tutum puanları arasında anlamlı bir farklılığın varlığı bağımsız t-testi yardımıyla analiz edilmiştir. Katılımcı öğrencilerin sınıf düzeyleri ve matematik dersi başarı notuna göre tutum puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığının incelenmesi için ise tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır. Anlamlı bir farklılığın söz konusu olması durumunda bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır.

Bulgular

Beceri temelli matematik problemlerine ilişkin tutum ile ilgili araştırma bulguları

Çalışma grubunu oluşturan ortaokul öğrencilerinin ölçek maddelerine verdikleri yanıtların frekans ve yüzde değerleri incelendiğinde elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur. Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin tamamına yakınının (120 öğrenciden 112’si) matematik dersindeki beceri temelli soruların uzun olduğunu düşündüğü dikkat çekmiştir. Benzer şekilde, öğrencilerin çoğu (120 öğrenciden 97’si) beceri temelli matematik problemlerinin matematiksel becerileri desteklediğini düşünmekle birlikte, (105 öğrenci) bu problemlerden oluşan LGS değerlendirmesinin kaldırılmasını tercih ettiğini belirtmiştir.

Tablo 2. Ölçek maddelerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri

	KATILI YORUM		KARARSIZIM		KATILMIYORUM	
	f	%	f	%	f	%
Yeni nesil matematik sorusu çözmek çok eğlencelidir.	40	25,0	55	34,4	65	40,6
Yeni nesil matematik sorularının derse olan ilgimi artırdığını düşünüyorum.	47	29,4	44	27,5	69	43,1
Yeni nesil matematik sorularının çözümünü arkadaşlarımla paylaşmaktan zevk alırım.	53	33,1	38	23,8	69	43,1
Yeni nesil matematik sorularını çözmek için matematik kitabından yararlanırım	91	56,9	29	18,1	40	25,0
Yeni nesil matematik sorularından tiksiniyorum.	48	30,0	38	23,8	74	46,3
Yeni nesil matematik sorularını çözmek için ezber yapmak gerektiğine inanıyorum.	39	24,4	47	29,4	74	46,3
Matematik dersindeki yeni nesil soruların diğer derslerdeki yeni soruların çözümüne katkı sağladığını düşünmüyorum.	53	33,1	50	31,3	57	35,6
Yeni nesil soruların çözümünde arkadaşlarıma danışırım.	76	47,5	34	21,3	50	31,3
Matematik dersindeki yeni nesil soruların uzun olduğunu düşünüyorum.	112	70,0	26	16,3	22	13,8

Yeni nesil matematik sorularını anlamakta zorlanırım.	75	46,9	58	36,3	27	16,9
Yeni nesil matematik sorularını çözmek için farklı kaynaklardan yararlanırım.	105	65,6	30	18,8	25	15,6
Okuldaki matematik sınavlarında yeni nesil soruları görmek beni bunaltır.	99	61,9	16	10,0	45	28,1
Yeni nesil matematik sorularının gerçek hayatta karşılığının olduğunu düşünmüyorum.	80	50,0	41	25,6	39	24,4
İmkânım olsa Liselere Geçiş Sisteminde sorulan yeni nesil matematik sorularını kaldırırım.	105	65,6	29	18,1	26	16,3
Katıldığım sınavlarda yeni nesil matematik sorularını görmek beni kaygılandırır.	80	50,0	42	26,3	38	23,8
Yeni nesil matematik sorularının kalıcı öğrenmeye katkı sağladığını düşünüyorum.	65	40,6	60	37,5	35	21,9
Yeni nesil matematik sorularının matematiksel becerilerimi artırdığını düşünüyorum.	97	60,6	38	23,8	25	15,6

Diğer yandan, Tablo 2'ye göre öğrencilerin yarısı beceri temelli problemlerle gerçek yaşamda karşılaşmadıklarını ve beceri temelli soru odaklı değerlendirmelerin kendisini kaygılandırıldığını düşünmektedir. Yine, nispeten az sayıda öğrencinin (120 öğrenciden 40'ı) beceri temelli matematik problemi çözmeyi eğlenceli bulduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra, yalnızca 47 öğrenci beceri temelli matematik problemi çözenin matematik dersine ilgisini artırdığını düşünmüştür.

Beceri temelli matematik problemlerine ilişkin tutumun ilgili değişkenler açısından farklılaşma durumu ile ilgili araştırma bulguları

Çalışma grubunu oluşturan ortaokul öğrencilerinin beceri temelli matematik problemlerine ilişkin tutumlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. *Tutumun cinsiyete göre farklılığı*

Grup	n	\bar{x}	SS	t	sd	p
Erkek	80	1,8285	,27568	-1,292	158	,198
Kız	80	1,8835	,26324			

Tablo 3 incelendiğinde, kız ve erkek öğrencilerin beceri temelli matematik problemlerine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte, ölçeğin alt boyutları bağlamında cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakıldığında (Tablo 4'te sunulmuştur), yalnızca yeni nesil soruların çözümünde zorlanma alt boyutunda anlamlı farklılaşma görülmektedir. Yani, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre beceri temelli problemlerin çözümü konusunda daha çok zorlandıkları söylenebilir.

Tablo 4. *Alt boyut puanlarının cinsiyete göre farklılığı*

Alt boyut	Grup	\bar{x}	SS	t	sd	p
Yeni nesil soruların çözümünde zorlanma	Erkek	1,9042	,51747	-2,298	158	,023*
	Kız	2,0875	,49111			

Çalışma grubunu oluşturan ortaokul öğrencilerinin beceri temelli matematik problemlerine ilişkin tutumlarının sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. *Tutumun sınıf düzeyine göre farklılığı*

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	,309	3	,103		
Gruplar içi	11,291	156	,072	1,424	,238
Toplam	11,600	159			

Tablo 5 incelendiğinde, farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin beceri temelli matematik problemlerine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte, ölçeğin alt boyutları arasında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakıldığında (Tablo 6'da sunulmuştur), duyuşsal açıdan yeni nesil sorular alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Bu alt boyutta gruplar arası farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerinden LSD testi yapıldığında ise (Tablo 7'de sunulmuştur) 5.sınıf öğrencilerinin beceri temelli matematik problemlerini çözmeye 6. ve 7.sınıf sınıf düzeylerine kıyasla; 6.sınıf öğrencilerinin ise 8.sınıf düzeyine kıyasla nispeten daha fazla güçlük yaşadığı görülmektedir.

Tablo 6. *Alt boyut puanlarının sınıf düzeyine göre farklılığı*

Alt boyut	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Duyuşsal açıdan yeni nesil sorular	Gruplar arası	1,377	3	,459		
	Gruplar içi	11,454	156	,073		
	Toplam	12,831	159		6,254	,000*

Tablo 7. *LSD testi sonuçları*

Alt boyut	Grup	2. Grup	Ortalama farklar	Standart hata	Anlamlılık düzeyi
Yeni nesil soruların çözümünde zorlanma	5	6	,26000*	,06059	,000
		7	,15250*	,06059	,013
		8	,11750	,06059	,054
	6	5	-,26000*	,06059	,000
		7	-,10750	,06059	,078
		8	-,14250*	,06059	,020
	7	5	-,15250*	,06059	,013
		6	,10750	,06059	,078
		8	-,03500	,06059	,564
		5	-,11750	,06059	,054
		6	,14250*	,06059	,020

8	7	,03500	,06059	,564
---	---	--------	--------	------

Çalışma grubunu oluşturan ortaokul öğrencilerinin beceri temelli matematik problemlerine ilişkin tutumlarının matematik özel dersi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen t-testi sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. *Tutumun matematik özel dersi alma durumuna göre farklılığı*

Grup	n	\bar{x}	SS	t	sd	p
Evet	37	1,8188	,24927	-,956	158	,340
Hayır	123	1,8672	,27604			

Tablo 8 incelendiğinde, matematik özel dersi alan ve almayan öğrencilerin beceri temelli matematik problemlerine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte, ölçeğin alt boyutları bağlamında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakıldığında (Tablo 9’da sunulmuştur), yalnızca duyuşsal açıdan yeni nesil sorular alt boyutunda anlamlı farklılaşma görülmektedir. Yani, matematik özel dersi alan öğrencilerin almayan öğrencilere kıyasla duyuşsal açıdan daha pozitif yönde tutuma sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 9. *Tutum alt boyut puanlarının özel ders alma durumuna göre farklılığı*

Alt boyut	Grup	n	\bar{x}	SS	t	Sd	p
Duyuşsal açıdan yeni nesil sorular	Evet	37	1,6973	,26613	-2,358	158	,020*
	Hayır	123	1,8211	,28407			

Son olarak, çalışma grubunu oluşturan ortaokul öğrencilerinin beceri temelli matematik problemlerine ilişkin tutumlarının matematik dersi başarılarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen varyans analizi sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. *Tutumun matematik dersi başarısına göre farklılığı*

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	,301	4	,075		
Gruplar içi	11,29	155	,073	1,03	0,393
Toplam	11,60	159			

Tablo 10 incelendiğinde, matematik dersi başarı notlarına göre öğrencilerin beceri temelli matematik problemlerine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte, ölçeğin alt boyutları bağlamında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakıldığında (Tablo 11’de sunulmuştur), yalnızca yeni nesil soruların çözümünde zorlanma alt boyutunda anlamlı farklılaşma görülmektedir. Bu alt boyutta gruplar arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi yapılmıştır (Tablo 12’de sunulmuştur). Sonuç olarak, matematik dersi başarı notu 85-100 olan öğrenciler beceri temelli matematik problemleri çözüme 0-44 ve 55-69 başarı notlarına sahip öğrencilere kıyasla nispeten daha az güçlük yaşamaktadır.

Tablo 11. *Tutum alt boyut puanlarının matematik dersi başarısına göre farklılığı*

Alt boyut	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Yeni nesil soruların çözümünde zorlanma	Gruplar arası	2,789	4	,697	2,788	,028*	0-44
	Gruplar içi	38,764	155	,250			
	Toplam	41,553	159				

Tablo 12. *LSD testi sonuçları*

Alt boyut	Grup	2. Grup	Ortalama farklar	Standart hata	Anlamlılık düzeyi
Yeni nesil soruların çözümünde zorlanma	0-44	45-54	-,20000	,27391	,466
		55-69	-,22759	,24216	,349
		70-84	-,41961	,23953	,082
		85-100	-,49350	,23036	,034*
	45-54	0-44	,20000	,27391	,466
		55-69	-,02759	,18339	,881
		70-84	-,21961	,17990	,224
		85-100	-,29350	,16751	,082
	55-69	0-44	,22759	,24216	,349
		45-54	,02759	,18339	,881
		70-84	-,19202	,12641	,131
		85-100	-,26591	,10804	,015*
	70-84	0-44	,41961	,23953	,082
		45-54	,21961	,17990	,224
		55-69	,19202	,12641	,131
		85-100	-,07389	,10201	,470
	85-100	0-44	,49350	,23036	,034*
		45-54	,29350	,16751	,082
		55-69	,26591	,10804	,015*
		70-84	,07389	,10201	,470

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin beceri temelli matematik problemlerine ilişkin tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin çoğunun beceri temelli matematik problemlerinin matematiksel becerileri desteklediğini ve kalıcı öğrenmeye katkı sağladığını düşündüğü görülmüştür. Bununla birlikte, katılımcı öğrenciler beceri temelli matematik problemleri ile gerçek yaşamda karşılaşmadıklarını; problem metinlerinin uzun ve anlaşılması güç olduğunu düşünmüş ve bu tür problemlerin ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınavından kaldırılmasını tercih edecekleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Bilindiği gibi, beceri temelli problemler çözüm sürecinde problemin hitap ettiği bilişsel düzeye göre değişebilen çeşitli matematiksel düşünme becerilerinin işe koşulmasını

gerektirmektedir (Kabael, 2021). Dolayısıyla, katılımcı öğrencilerin söz konusu düşünceleri matematik sınıflarında kullanılan ya da öğrencilerin farklı kaynaklarda karşılaştıkları ve yeni nesil olarak da adlandırılan soru ya da problem durumlarının çözüm sürecinde temel matematiksel becerilerin nasıl ve hangi düzeyde işe koşulmasını gerektirdiğini sorgulayıcı niteliktedir. Buradan hareketle, matematik öğretmenlerinin beceri temelli problem seçimleri ile öğrencilere gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri problemleri çözme becerisi kazandıracak nitelikteki beceri temelli problemlere dayalı öğrenme ortam tasarımlarının öğrenci tutumlarının olumlu yönde gelişmesi açısından önemi açıkça ortaya çıkmaktadır.

Araştırmada dikkat çekici bir diğer sonuç, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla beceri temelli matematik problemlerini çözmekte daha fazla zorlandıklarını düşünmeleri olmuştur. Zorunlu eğitimini tamamlayan öğrencilerin matematik okuryazarlık kapasitelerinin değerlendirildiği PISA uluslararası değerlendirmesi sonuçlarına bakıldığında, tüm katılımcı ülkelerde daha az ölçüde de olsa erkek öğrencilerin matematik alanında kız öğrencilerden daha iyi performans gösterdiği tutarlı bir şekilde ortaya konmuştur (OECD, 2016; OECD, 2015). Bu bağlamda başarıdaki cinsiyet eşitsizlikleri, kız ve erkek öğrencilerin kişisel ve mesleki gelecekleri üzerinde uzun vadeli sonuçlar doğurabileceğinden önemli bir endişe konusu olarak görülmektedir (OECD, 2020). Bu noktada, matematikte en iyi performans gösterenler arasında kız öğrencilerin yeterince temsil edilebilmesine yönelik eğitsel müdahalelere duyulan ihtiyaç ortaya çıkmaktadır. Diğer yandan, sınıf düzeyinin artması ile birlikte öğrencilerin beceri temelli matematik problemi çözümedeki zorluklarının giderek azaldığı görülmüştür. Bu durum, günümüz matematik eğitiminde beceri temelli matematik problemlerinin ilkokuldan lise düzeyine kadar hızlı bir şekilde yaygınlık kazanmasının bir sonucu olarak düşünülebilir.

Son olarak, matematik dersi başarı notu nispeten yüksek (85-100 puan) öğrencilerin başarı notu nispeten düşük (69 puan ve altı) öğrencilere kıyasla beceri temelli matematik problemlerini çözmekte daha az zorlandıklarını belirttikleri görülmüştür. Nitekim Baumert, Nagy ve Lehmann (2012), matematik dersine ilişkin akademik başarının matematiğe yönelik inanç ve tutumların bir yordayıcısı olduğunu belirtmiştir.

Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda ileriye dönük araştırma ve uygulama önerileri aşağıda sunulmaktadır.

- Ortaokul öğrencilerinin beceri temelli matematik problemlerine ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilemeye yönelik öğrenme ortamları tasarlanarak sonuçlar uzun soluklu olarak incelenebilir.
- Matematik öğretmenlerinin beceri temelli problem seçimlerini etkileyen unsurlar incelenebilir.
- Matematik sınıflarında kullanılan ders kitabı, soru bankası gibi farklı kaynaklardaki problemler, çözüm sürecinde işe koşulmasını gerektirdiği temel matematiksel beceriler açısından incelenebilir. İnceleme sonuçları doğrultusunda problem durumlarının yeniden formüle edilmesine yönelik çalışılabilir.

Kaynakça

Baumert, J., Nagy, J., & Lehmann, R. (2012). Cumulative advantages and the emergence of social and ethnic inequality: Matthew effects in reading and mathematics development within elementary schools? *Child Development*, 83(4), 1347-1367.

Dalkılıç, E. E. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri ve matematik dersine yönelik tutumları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Kılcan, T. (2021). Yeni nesil matematik sorularına ilişkin tutum ölçeği geliştirme: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 170-180.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretime Geçiş Yönergesi*. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_03/26191912_yonerge.pdf

Organization for Economic Co-operation and Development [OECD] (2020). Girls' and boys' performance in PISA, in *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. OECD Publishing, Paris.

Organization for Economic Co-operation and Development [OECD] (2019). *PISA 2018 assessment and analytical framework*. OECD Publishing. Retrieved from <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>

Organization for Economic Co-operation and Development [OECD] (2016). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*. PISA, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>

Organization for Economic Co-operation and Development [OECD] (2015). *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264229945-en>

Tortop, F., Cumali, A., Çelenli, M. & Taşpınar Şener, Z. (2022). LGS sınavındaki beceri temelli matematik sorularına yönelik öğretmen görüşleri. *Erciyes Journal of Education*, 6(2), 99-126. <https://doi.org/10.32433/eje.1076448>

Yenilmez, K., ve Özbey, N. (2006). Özel okul ve devlet okulu öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 431-448.

Yelkenci, D. (2019). *7. ve 8. sınıf öğrencilerinin matematik tutumları ile matematik kaygılarının ilişkisel ve karşılaştırılmalı olarak incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.

Eğitimde Artırılmış Gerçeklik Teknolojisinin Etkileri Üzerine Genel Bir Değerlendirme

Selva BAKKALOĞLU¹

Selçuk Üniversitesi

Özet

Artırılmış gerçeklik (AR), gerçek dünyadaki nesnelerin bilgisayar tarafından oluşturulan algısal bilgilerle geliştirildiği gerçek dünya ile etkileşimli bir deneyim sağlar. Bu teknoloji endüstri, eğlence, tıp, turizm gibi farklı alanları olumlu yönde etkilemiştir. Eğitim alanında da kullanılmaya başlanan AR teknolojisi fen ve matematik başta olmak üzere pek çok disiplinde öğrenmeyi nasıl etkilediği araştırılmaktadır. Yapılan çalışmalarda AR teknolojisinin eğitim alanı özelinde bazı avantajları ve dezavantajları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bu araştırma; AR teknolojisinin eğitim uygulamalarında avantaj yarattığı durumlar ve şuan için dezavantaj olarak görünen etkileri üzerine genel bir değerlendirmeyi kapsamaktadır. Literatür incelendiğinde AR teknolojisinin öğrenci motivasyonunu, derse karşı ilgi ve isteğini, akademik başarısını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Buna karşın AR teknolojisinin eğitime entegrasyonunda bazı problemler yaşanmaktadır. Örneğin; gerekli teknolojik alt yapı ve imkanın her bölgede aynı olmaması, uygulayıcıların ve öğrencilerin AR teknolojisine yönelik donanım bilgisine yeterli düzeyde sahip olmaması, gizlilik ve güvenlik noktalarında aksaklıklar yaşanmaktadır. Ayrıca yine literatüre bakıldığında AR teknolojisinin eğitim uygulamalarının daha ziyade ortaöğretim ve üstü gruplarda daha yaygın olduğu görülmektedir. Bunun sebebi küçük yaş gruplarının bu teknolojiyi karmaşık bulması ve yönergeleri takip etmede zorlanmaları olduğu düşünülmektedir. AR teknolojisinde eğitimde daha üst düzey verim alınabilmesi için öncelikle bu teknolojinin teknik alt yapısı ve uygulama alanları üzerine bilgi sahip olunması faydalı olabilir. Bu alanda uzmanlaşmaya yönelik çalışmalar yapılabilir. AR destekli eğitim materyallerinin geliştirilmesi ve tanıtılması uygulayıcı olarak öğretmenlerin farkındalık kazanmasında etkili olabilir.

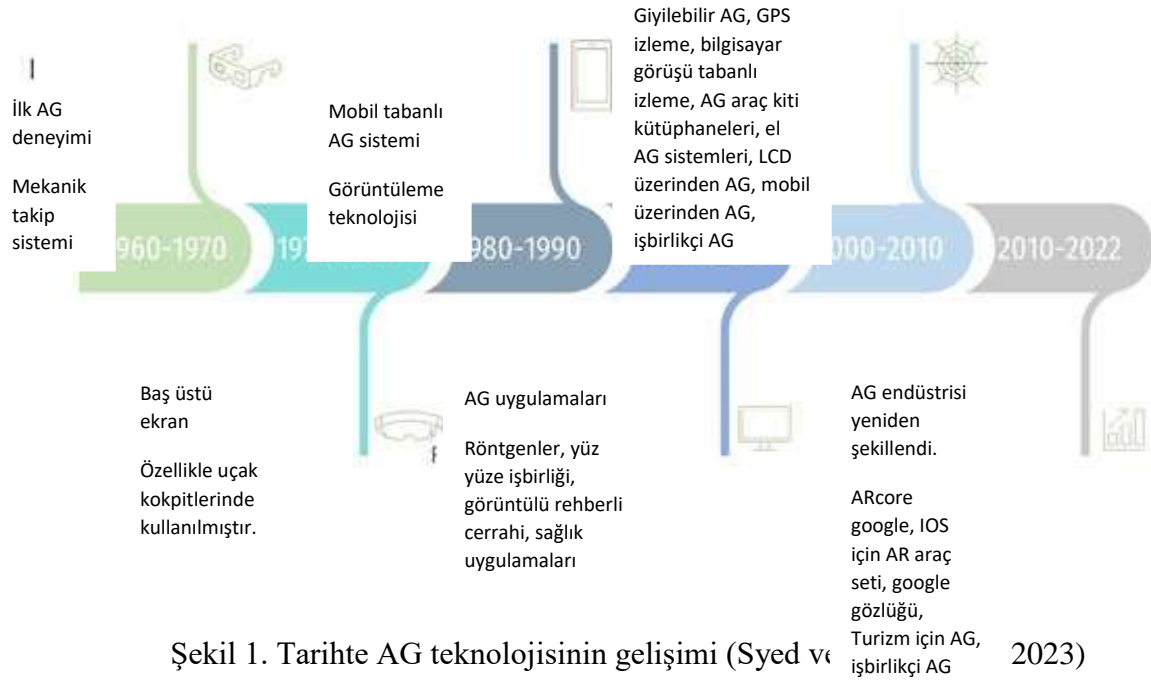
Anahtar Kelimeler: Artırılmış gerçeklik, eğitim, eğitim uygulamaları, dijital teknoloji

Giriş

Bilişim ve teknoloji alanında evrensel düzeyde yaşanan gelişmeler neticesinde pek çok dijital uygulama ortaya çıkmıştır. Son dönemlerde en dikkat çeken uygulamalardan biri de artırılmış gerçeklik teknolojisidir. Artırılmış gerçeklik teknolojisinin temel prensibi; metin, görüntü, 3D modeller, müzik, video vb. gibi bilgisayar tarafından oluşturulan sanal bilgilerin simülasyondan sonra gerçek dünyaya uygulanmasıdır.

Artırılmış gerçekliğin tarihsel sürecine bakıldığında her ne kadar son dönemlerde popülaritesi artmış olsa da 1950lere kadar uzanan bir geçmişe sahip olduğu görülmektedir (Şekil 1).

¹ Sorumlu Yazar. Dr. Öğr. Üyesi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Konya, selva.bakkaloglu@selcuk.edu.tr, ORCID:0000-0002-2025-4169



Şekil 1. Tarihte AG teknolojisinin gelişimi (Syed ve arkadaşları, 2023)

AG teknolojisinin geldiği noktada başta tıp, endüstriyel üretim, arkeoloji, eğlence sektörü olmak üzere pek çok alanda kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Örneğin; arkeolojide arkeologlar kalıntıların gerçek konumlarını daha net tespit edebilmek için AG teknolojisinden faydalanmaktadır. Yine sıklıkla kullanılan alanlardan tıpta doktorlar hastanın ameliyat edilecek bölgesini daha doğru bir şekilde bulabilmek için AG teknolojisini kullanmaktadır. Turizm alanında, artırılmış gerçeklik teknolojisinin turistik yerlere uygulanması, gerçek sahneleri entegre etmek için cep telefonu kameraları, ekran yazılımı ve diğer teknolojik araçları kullanarak tarihi yerler restore edilebilmektedir. Kullanım alanı çoğaldıkça görülmektedir ki AG teknolojisinde yaşanan gelişmeler sadece bir başlangıç olup; AR'nin gelecekte daha iyi, daha ucuz ve daha erişilebilir uygulamalar getireceğini öngörülmektedir. (Qiao ve arkadaşları; 2019)

Eğitimde Artırılmış Gerçekliğin Yansımaları

Eğitimde uzun vadede başarı elde etmek için öğrencinin hayal gücünü ve merakını geliştirmek gerekmektedir. Öğrenci yeni bir şey öğrenmeye merakını ve zihninin sınırlarını zorladığı müddetçe aldığı eğitimi kendi potansiyeliyle yapılandırıp ileriye taşıyabilmektedir. AR, daha iyi notlar için yenilikçiliğin arka planda kaldığı mevcut eğitim sistemimizin getirdiği bu boşluğu kapatmaya yardımcı olmayı vadetmektedir. Bir öğrenme ortamında AR, öğrencilerin beynindeki çoklu duyuları uyararak eleştirel düşünmeyi teşvik etmeye yardımcı olmaktadır. Bu durum hem kavramların daha iyi anlaşılmasına yardımcı olmakta hem de öğrencileri daha fazla çalışmaya motive etmektedir.



AR destekli eğitim herhangi bir konu hakkında dijital bilgi sağlayabilmekte ve karmaşık bilgilerin anlaşılmasını kolaylaştırabilmektedir. Aynı zamanda hayal edilmesi zor nesnelere sunma yeteneği sayesinde soyut ve zor kavramları açıklayabilmektedir. Geleneksel öğrenme materyallerine dijital AR içeriği eklemek, öğrencinin anlama, hafıza, motivasyon, uyum, etkileşim, hayal gücü ve problem çözme gibi temel alanlarda öğrenmesini geliştirmeye yardımcı olmaktadır. Ayrıca tek bir yaş grubu veya eğitim seviyesiyle sınırlı olmayıp okul öncesi eğitimden üniversiteye ve hatta iş yerine kadar tüm eğitim seviyelerinde yüksek düzeyde kullanılabilir.

AG uygulamalarının eğitim alanında gelişimsel sürecine bakıldığında eğitim ortamlarında kullanılmak üzere tasarlanan ilk AG uygulamasının geliştirilmesinden bu yana yirmi beş yıl geçmiştir. O zamandan bu yana, AG uygulamaları farklı eğitim seviyelerinde, farklı eğitim alanlarında ve öğrencilere birçok fayda sağlayan farklı eğitim ortamlarında başarıyla uygulanmıştır (Garzón ve Acevedo, 2019). Fen Bilimleri, beşeri bilimler ve sanat AG'nin en çok uygulandığı eğitim alanları iken öğretmen eğitimi, toplum bilimleri ve tarım en az keşfedilen araştırma alanlarıdır (Bacca, 2014). Zamanla bu alanlarda da AG teknolojisinin kullanımı konusunda çalışmaların çoğalacağı söylenebilir ancak AG teknolojisinin hangi alanda daha çok çalışıldığı kadar eğitime entegre edilmesinin olumlu tarafları ve iyileştirilmesi de önem taşımaktadır. Bu konu başlıkları daha belirgin halde ortaya konulabilirse AG teknolojisinin eğitimde yüksek performansta kullanılabileceği düşünülmektedir.

Eğitimde Artırılmış Gerçekliğin Avantajları

Öğrencilerin ve eğitimcilerin AG deneyimleriyle ilgilenme konusundaki heyecanlarını, bu teknolojiyi kullanırken eğlenmelerini ve verim aldıklarını ortaya koyan pek çok çalışmadan söz edilebilir. İlginç bir şekilde öğrenci motivasyonu; AG deneyiminin AG olmayan alternatiften daha zor olduğu düşünüldüğünde bile AG sistemleri için (AG olmayan alternatife kıyasla) önemli ölçüde daha yüksek kalmaktadır. Nitekim AG teknolojisi destekli eğitim uygulamaları üzerine yapılan bazı çalışmalar bu teknolojinin öğrenmede motivasyon, derse karşı ilgi ve istek, öğrenme hızı gibi noktalarda avantaj sağladığını göstermektedir.

Cao ve Yu (2023); AG teknolojilerinin eğitim çıktıları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla 2016-2023 yılları arasında kaplayan bir meta analiz çalışması yürütmüş ve öğrencilerin AG destekli eğitime yönelik tutumlarının daha olumlu ve öğrenme başarılarının AG teknolojilerini kullanmayanlara kıyasla önemli ölçüde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ancak derse karşı motivasyonlarında AG teknolojisine bağlı anlamlı bir fark görülmemiştir. Chiang ve arkadaşları (2014) Tayvan'daki dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde doğa bilimleri sorgulama etkinlikleri için AG tabanlı bir mobil öğrenme sisteminin kullanımını test etmişlerdir. Araştırma sonucunda önerilen yaklaşımın öğrencilerin öğrenme başarılarını artırabildiği; AG destekli öğrenim gören grubun dikkat, güven ve ilgi boyutlarında önemli ölçüde daha yüksek motivasyon gösterdiği bulunmuştur. Estapa ve Nadolny (2015); lise öğrencileriyle bir çalışma yürütmüş ve artırılmış gerçeklik destekli matematik etkinliği sırasında öğrenci başarısını ve motivasyonunu incelemişlerdir. Araştırma sonucunda AG kullanımının matematik dersinde öğrenci başarısını ve öğrenme motivasyonunu artırdığı görülmüştür. Gopalan ve arkadaşları (2016) AG ile geliştirilmiş fen ders kitaplarının Malezya'daki ortaokul öğrencileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmada AG destekli fen ders kitabının öğrencilerin derse karşı motivasyonlarında olumlu katkısı olduğu, derslerin ilgi çekici ve eğlenceli hale geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmada kullanım kolaylığı noktasında AG teknolojisinin bir fark yaratmadığı da görülmüştür. Juan ve arkadaşları (2010); çocukların başa takılan bir AG oyununu kullanmanın, PC'ye göre önemli ölçüde daha zor olduğunu bulmuşlardır. Ancak oyunun AG olmayan versiyonuyla karşılaştırıldığında, yine de çocuklar AG versiyonunu çok daha eğlenceli bulmuşlar ve tekrar oynamak için daha istekli olduklarını belirtmişlerdir. Kaufmann ve Dünser (2007); geometri eğitiminde artırılmış gerçeklik uygulamalarının kullanımına ilişkin birbirini takip eden eğitim dönemlerini içeren kapsamlı bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda AG kullanarak 3D yapıları öğrenen öğrenciler AG çözünürlüğünün PC'ye göre düşük olmasına rağmen AG'yi daha tatmin edici bulduklarını ifade etmişlerdir. Görüldüğü gibi AG destekli eğitime yönelik yurtdışında pek çok deneysel çalışma yürütülmüştür. Literatürde benzer sonuçlara ulaşan başka çalışmalar da mevcuttur (Lu, ve arkadaşları.,2022; Yousef, 2021; Ziden ve arkadaşları., 2022).

Ülkemizde yapılan bazı araştırmalarda da AG teknolojisinin eğitim sürecinde benzer avantajlı durumlar ortaya koyduğu görülmüştür. Akçayır ve arkadaşları (2016); Türkiye'deki bir üniversitede birinci sınıf öğrencileri üzerinde fen laboratuvarlarında AG ile geliştirilmiş bir laboratuvar kılavuzunun kullanımının etkisini incelemişlerdir. Araştırmada AG teknolojisinin üniversite öğrencilerinin laboratuvar becerilerinin gelişimini önemli ölçüde artırdığı ve fen laboratuvarlarına yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erbaş ve Demirer (2019); biyoloji dersinde artırılmış gerçeklik etkinliklerinin lise dokuzuncu sınıfa devam eden öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyonları üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırmada AG destekli biyoloji dersini alan öğrencilerin motivasyonlarının daha fazla olduğu ancak akademik başarılarında herhangi bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine benzer şekilde Özeren ve Top (2023); ortaokul yedinci sınıflarda biyoloji dersindeki bir konu üzerine AG tabanlı bir uygulama geliştirmiş ve bu uygulamanın öğrenci başarı ve motivasyonu üzerine etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda uygulamanın kullanıldığı grubun akademik başarı ve motivasyon düzeylerinde pozitif yönde anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Başka bir çalışmada AG teknoloji destekli fen bilgisi dersinin yedinci sınıf öğrencilerinin başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi araştırılmıştır. AG teknoloji destekli ders göre öğrencilerin ders başarısında ve derse yönelik tutumlarında anlamlı bir şekilde farklılaşma gözlemlenmiştir (Şahin ve Yılmaz 2020). Yine Talan, Yılmaz, ve Batdı (2022) tarafından fen bilimleri dersinde öğrencilerin akademik başarılarında artırılmış gerçeklik uygulamalarının etkisi araştırılmış; AG uygulamalarının ilgi çekici olduğu, derse olan ilgi, istek ve motivasyonu artırdığı ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra AG materyallerinin maliyetinin yüksek olduğu, materyalleri temin etmekte zorlandıkları ve bazen teknik sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Farklı bir yaş grubu olarak Tanrıverdi (2022); artırılmış gerçeklik ile destekli kitap okuma uygulamalarının okulöncesi dönem çocuklarının dinleme ve konuşma becerilerini nasıl etkilediğini araştırmıştır. Araştırmada Türkiye'de hâlihazırda basılmış AG teknoloji destekli hikaye kitaplarını kullanan araştırmacı; AG teknoloji destekli kitap okumanın öğrencilerin konuşma ve dinleme

beceriler üzerinde olumlu etki yarattığı, derse katılımı ve dinlediklerini somutlaştırarak yeni sözcük öğrenmede etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. İlkokul düzeyinde yapılan bir çalışmada artırılmış gerçeklik (AG) teknolojilerinin öğrenci başarısı, derse yönelik tutumlar, teknolojiye yönelik tutumlar ve sınıf içi etkinliklere katılım üzerindeki etkisini incelenmiştir. Araştırma sonucunda AG destekli eğitim alan öğrencilerin akademik başarılarının ve sınıf içi etkinliklere katılımlarının daha yüksek olduğunu, ayrıca derse ve uygulamalı teknolojiye yönelik tutumlarının daha olumlu olduğunu görülmüştür (Sökmen ve arkadaşları, 2023). Sonuç olarak Ülkemizde de AG teknolojinin eğitim sürecine etkisi bilhassa son yıllarda oldukça merak konusu olmuş ve uluslararası literatürü destekleyen sonuçlar elde edilmiştir.

Artırılmış gerçekliğin özel gereksinimli, öğrenme güçlüğü olan çocukların eğitiminde de kullanılabilirliği incelenmiş ve ilgi çekici sonuçlar elde edilmiştir. Tobar-Muñoz ve arkadaşları (2014) çalışmalarında, matematikte mantıksal becerilerin geliştirilmesine odaklanan, Gremlings [sic] in my Mirror (Aynamdaki Gremlings [sic]) adlı AG ile dijital bir oyun tasarlamış ve bu oyunu dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, otizm, down sendromu yanı sıra farklı öğrenme ihtiyaçları olan çocuklarla çalışmışlardır. Araştırmada özel ihtiyaçları olan çocukların öğrenme süreçlerine AG teknolojisinin entegre edilebileceği sonucuna ulaşmışlardır. Farklı bir çalışmada Almutairi ve Al-Megren (2017); video, görüntü ve sesin AG ile birleştirilmesindeki potansiyeli kullanılarak işitme engelli ilkökul çocuklarına Arapça öğretmek için AG ile bir uygulama yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin, öğretmenlerin ve ebeveynlerin oluşturulan bu çoklu uygulamayı tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Abas ve Zaman (2011); biliş, motivasyon ve duygu yönünden desteğe ihtiyacı olan öğrencilerle bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmada kolay, orta ve zor olmak üzere üç seviyeden oluşan artırılmış gerçeklik teknoloji destekli bir kitap tasarlanmıştır. Kitabın kullanılmasıyla birlikte daha fazla motivasyon, bağlılık ve eğitim sürecinin yürütülmesi noktasında başarılı sonuçlar elde etmişlerdir. Hikâye kitabı geliştirme odaklı araştırma farklı çalışma gruplarında uygulanmak üzere öncü olabilecek bir araştırmadır. Bacca ve arkadaşları (2014), mesleki eğitim bağlamında, farklı eğitim ihtiyaçları olan öğrenciler, özellikle de temel becerileri ve motivasyonları düşük olan öğrenciler için "Paint-cAR" adlı uygulamayı geliştirmişlerdir. Uygulama, bir mesleki eğitim programında bir arabanın yeniden boyanması öğrenme sürecini desteklemektedir. Bu süreç, öğrencilerin düşük seviyedeki mantıksal yeterlilikleri ve süreç takibi nedeniyle gerçekleştirmekte zorlandıkları uzun prosedürleri takip etmelerini kolaylaştırmıştır.

AG teknolojisinin zengin içerik sağlayabilen bir eğitim aracı olma potansiyeline bağlı olarak motivasyon, ilgi ve istek, dersin daha eğlenceli hale gelmesiyle öğrenme hızının artması, özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde daha verimli eğitim ortamlarının sunulması gibi avantajlarının yanında öğrenciler, eğitimciler ve araştırmacılar arasında bilgiye daha fazla erişim fırsatı da sunmaktadır. Öğretmenler bazı AG özellikli araçları kullanarak dünyanın diğer ucunda bir ders verirken aynı anda küresel olarak sınıflardaki öğrencilerle etkileşime girebilmektedirler. Ancak her yeni teknolojinin uygulanmasında olduğu gibi AR teknolojisinin eğitime entegre edilmesi sürecinde birtakım olumsuzluklar görülebilmektedir.

Eğitimde Artırılmış Gerçekliğin Dezavantajları

Yapılan araştırmalarla desteklenen bu avantajlarının yanında AG teknolojisinin eğitimde yaygınlaşmasını zorlayıcı bazı dezavantajları mevcuttur. Bunlardan bazıları maliyetinin yüksek olması, teknolojik imkânların her bölgede istenilen düzeyde olmaması, gizlilik ve güvenlik, AG teknolojisinin kullanımının her yaş grubu için pratik olmaması, AG teknolojisi kullanımında yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olmama gibi değişkenler sıralanabilir.

Bacca ve arkadaşları (2014) tarafından yapılan bir çalışmaya göre, bazı öğrenciler AG uygulaması amaçlandığı gibi düzgün çalışmadığında ya da öğrencilerin artırılmış bilgiye erişmesi gerektiğinde AG cihazını kullanmanın oldukça külfetli olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmacılar bu dezavantajlı durumun iyileştirilmesi için eğitim bağlamlarında AG modeli için kılavuzların oluşturulmasını önermektedir. Nitekim bir AG öğrenme ortamında, öğrenciler karşılaştıkları büyük miktarda bilgi, kullanmaları gereken birden fazla teknolojik cihaz ve başarmak zorunda oldukları karmaşık görevler nedeniyle bilişsel olarak aşırı yüklenebilmektedirler. Yani, öğrencilerin AG ortamlarında çoklu görev yapmaları gerekmektedir.

Dunleavy ve arkadaşları (2009), öğrencilerin çok kullanıcı bir AG simülasyonuna katıldıklarında genellikle bunalmış ve kafaları karışmış hissettiklerini, çünkü karmaşık görevlerin yanı sıra alışılmadık teknolojilerle de uğraşmak zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Osuna ve arkadaşları (2019); AG teknolojisinin yükseköğretimde kullanımında karşılaşılan sorunları yaptıkları araştırmada sınırlı eğitim araştırmaları, öğretim kadrosunun eğitim ve gelişim, AG destekli eğitim deneyimi ve kavramsal temel eksiklikleri şeklinde ifade etmişlerdir. Özellikle küçük yaş grubu öğrenciler ve açık uçlu araştırmalar yürütme konusunda deneyimsiz olanlar için, uygun bir eylem planı oluşturmalarına, sorunlarına olası çözümler aramalarına ve teknolojik cihazlar tarafından sağlanan ve gerçek dünya ortamına yerleştirilen ipuçlarını yorumlamalarına yardımcı olmak için ek destek gerekli olacaktır (Klopfer ve Squire, 2008).

Hsu ve Huang (2011)'a göre, bir AG öğrenme alıştırmadaki birçok katılımcı AG araçlarının iyi olduğunu kabul etmiştir. Ancak çoğu katılımcı bu araçların ders kitaplarını okumak kadar etkili olmadığını düşünmektedir. Ayrıca bilgi edinmek için AG araçlarını kullanmanın kolay olmadığını belirtmişlerdir. Bunun nedeni, AG aracının kendisinin kullanımı kolay olsa da, görüntüyü gönderme, metni tanıma ve ardından metnin anlamını elde etme prosedürünün zaman alıcı olması olabilmektedir. AG uygulamalarına adapte olabilmenin ve pratik bir şekilde kullanımını gerçekleştirmenin zaman alması öğrencilerin ders süresi içinde dikkatlerinin dağılmasını da tetikleyebilir (Kesim ve Özarslan, 2012).

Ülkelerin gelişim seviyelerine, sosyo-kültürel dokuya ve farklı değişkenlere bağlı olarak teknolojinin her yerde aynı olmaması da AG teknolojisinin eğitimde kullanımını sınırlandıran bir başka etmendir. AG teknolojisinin eğitim ortamında kullanımı bazı materyallerin mevcudiyetini zorunlu kılmaktadır ve bu imkânlarla ulaşmak her öğrenci için kolay görünmemektedir. Chen (2019) yapmış olduğu çalışmada artırılmış gerçekliğin yüksek ve düşük kaygılı öğrenciler arasında öğrenmeyi, motivasyonu ve matematik kaygısını incelemiş ve yüksek kaygılı öğrencilerin AG destekli matematik ve geometride daha iyi performans gösterdiğini ortaya koymasının yanında AG malzemelerin üretimi yüksek düzeyde teknik beceri, para ve zaman gerektirdiğini ifade etmektedir. Zarraonandia ve arkadaşları (2013) çalışmalarında da bu teknolojinin sınıfta tam olarak kullanılabilmesi için sınıfın tam donanımlı olması ve sabit internet bağlantılarına sahip olması gerekliliğine vurgu yapmışlardır.

Sonuç

AG'nin mobil artırılmış gerçekliğe evrilmesi başarılı bir meta trend olarak değerlendirilmektedir ve AG ile ilgili literatür incelendiğinde çalışmaların artan bir grafikte olduğu görülmektedir. Ancak bu teknoloji eğitimde henüz başlangıç aşamasındadır (Martin ve arkadaşları, 2011). Eğitimde artırılmış gerçeklik teknolojisinin çoğunlukla yükseköğretim (lisans veya eşdeğer seviye) ve zorunlu eğitim (ilköğretim, ortaöğretim ve lise) ortamlarında uygulandığı dikkat çekmektedir. Bu hedef gruplarda incelenen çalışmaların çoğu AG'i öğrencileri motive etmek, konuları açıklamak, bilgi eklemek ve daha sonra tartışılacak diğer amaçlar için uygulamıştır. AG'in öğrencilerin eğitim deneyimlerini iyileştirmek ve bu teknolojinin özelliklerinden yararlanarak onları motive etmek ve katılımlarını sağlamak için bu hedef gruptaki ortamlarda uygulanması mümkün görünmektedir (Bacca, ve arkadaşları.;2014)

Horizon Raporları, AG'nin artan kullanımının mobil öğrenmenin daha aktif ve işbirlikçi hale gelmesini sağlayarak sınırsız öğrenme deneyimleri yarattığını savunmaktadır. Ancak bu rapor, yalnızca teknolojiyle değil, aynı zamanda elde edilmeye çalışılan eğitim çıktılarıyla da ilgilenilmesi gerektiğini belirtmektedir (Garzón, 2021). Bu bağlamda Garzón ve arkadaşları (2020) tarafından yapılan çalışmada belirtildiği gibi, gelecekteki AG uygulamaları hem teknik özellikleri hem de AG'nin eğitim için olanaklarını güçlendiren uygun bir pedagojik yaklaşımı dikkate alınmalıdır. Başka bir ifadeyle öğrencinin gelişen bilişsel, motor ve uzamsal becerilerinin AG tabanlı eğitim içeriğini kullanma ve anlama becerilerini nasıl etkilediğini araştırmak gibi öğrenci öğrenimi ve insan gelişim faktörlerinin etkileşimi de göz önünde bulundurulmalıdır.

Ayrıca bu teknolojinin okul sınıflarında benimsenmesini kolaylaştırmak için ele alınması gereken birkaç konu daha vardır. Gelecekteki araştırmalar, şu anda AG dışındaki dijital teknolojiyi kullanarak öğretilmesi

zor olan ve AG için yatırım maliyetine değecek müfredat konularını belirlemelidir. AG teknolojisi tasarımcıları ayrıca AG içeriğini müfredat boyunca birden fazla noktaya entegre edilebilecek şekilde yapılandırma, öğrencilerin işbirliği yapabilmesi için çok oyunculu AG, öğretmenler tarafından müfredatlarına özel olarak uyarlanabilecek deneyimler, öğrenci ilerlemesini izleyen ve uyarlayan akıllı uygulamalar, ders kitapları ve öğrenme oyunları gibi mevcut içeriklerle entegre olan AG uygulamalar tasarlamak gibi sınıf pedagojisine entegre olan deneyimlerin nasıl oluşturulacağı üzerine çalışabilir. Eğitimde AG uygulamalarına yönelik kullanılabilirlik çalışmalarının yanı sıra AG tabanlı eğitim ortamlarının tasarlanmasına yönelik kılavuz ilkeler konusunda daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir. Ayrıca eğitim konularında olası artırılmış gerçeklik çözümü için uzman bir ekibin koordine edilmesi önemlidir. Gerçekçi çözümler elde edebilmek için içerik ve ortamları geliştirmeye yönelik çok disiplinli araştırma projeleri tasarlanabilir ve koordine edilebilir. Eğitimciler, artırılmış gerçeklik ara yüzleri geliştirmek için araştırmacılarla birlikte çalışabilir. Yazılım ve donanım teknolojileri, artırılmış gerçeklik uygulamaları üretmek için önemli ve kilit bir rol oynamaktadır. Farklı artırılmış gerçeklik ortamları tasarlayabilen mühendisler vardır. Ancak öğrenme için, eğitim teknolojisi alanında, artırılmış gerçeklik için öğrenme etkinlikleri tasarlayabilecek öğretim tasarımcılarına büyük ihtiyaç vardır.

Eğitim alanında kuramsal temellerinin oluşturulmaya çalışıldığı artırılmış gerçeklik teknolojisi ile alakalı daha yoğun ve kapsamlı çalışma gerekmesinin ve genel bir kanaate ulaşmak için daha çok deneysel çalışmaya ihtiyaç duyulmasının yanında bu teknolojinin eğitim bağlamlarını zenginleştirmek için göz kamaştırıcı fırsatlar ortaya koyacağı söylenebilir.

Kaynakça

- Abas, H., ve Zaman, H. B. (2011, July). Scaffolding models for remedial students in using augmented reality storybook. In *Proceedings of the 2011 International Conference on Electrical Engineering and Informatics* (ss.1-5). IEEE. <http://doi.org/10.1109/ICEEI.2011.6021687>
- Akçayır, M., Akçayır, G., Pektaş, H. M., ve Ocak, M. A. (2016). Augmented reality in science laboratories: The effects of augmented reality on university students' laboratory skills and attitudes toward science laboratories. *Computers in Human Behavior*, 57, 334-342. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.12.054>
- Bacca, J., Baldiris, S., Fabregat, R., Graf, S., ve Kinshuk. (2014). Augmented Reality Trends in Education: A Systematic Review of Research and Applications. *Educational Technology & Society*, 17 (4), 133-149
- Billinghurst, M., Belcher, D., Gupta, A., ve Kiyokawa, K. (2003). Communication behaviours in colocated collaborative AR interfaces. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 16(3), 395-423. https://doi.org/10.1207/S15327590IJHC1603_2
- Cao, W., ve Yu, Z. (2023). The impact of augmented reality on student attitudes, motivation, and learning achievements a meta-analysis (2016-2023). *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1), 1-12. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01852-2>
- Chen, Y. C. (2019). Effect of mobile augmented reality on learning performance, motivation, and math anxiety in a math course. *Journal of Educational Computing Research*, 57(7), 1695-1722. <https://doi.org/10.1177/0735633119854036>
- Chiang, T. H., Yang, S. J., ve Hwang, G. J. (2014). An augmented reality-based mobile learning system to improve students' learning achievements and motivations in natural science inquiry activities. *Journal of Educational Technology & Society*, 17(4), 352-365.
- Dunleavy, M., Dede, C., ve Mitchell, R. (2009). Affordances and limitations of immersive participatory augmented reality simulations for teaching and learning. *Journal of Science Education and Technology*, 18(1), 7-22. <http://dx.doi.org/10.1007/s10956-008-9119-1>

-
- Erbas, C., ve Demirer, V. (2019). The effects of augmented reality on students' academic achievement and motivation in a biology course. *Journal of Computer Assisted Learning*, 35(3), 450-458. <https://doi.org/10.1111/jcal.12350>
- Estapa, A., ve Nadolny, L. (2015). The effect of an augmented reality enhanced mathematics lesson on student achievement and motivation. *Journal of STEM education*, 16(3), 40-48.
- Garzón, J.(2021). An overview of twenty-five years of augmented reality in education. *Multimodal Technologies and Interaction*. 5 (37). 1-14 <http://doi.org/10.3390/mti5070037>
- Garzón, J., ve Acevedo, J. (2019). Meta-analysis of the impact of Augmented Reality on students' learning gains. *Educational Research Review*, 27, 244-260. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.04.001>
- Garzón, J., Kinshuk, Baldiris, S.M., Gutierrez, J.A., ve Pavón, J. (2020). How do pedagogical approaches affect the impact of augmented reality on education? A meta-analysis and research synthesis. *Educational Research Review*, 31, 100334. <http://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100334>
- Gopalan, V., Zulkifli, A. N., & Bakar, J. A. A. (2016, August). A study of students' motivation using the augmented reality science textbook. In *AIP Conference Proceedings* (Vol. 1761, No. 1). AIP Publishing.
- Hsu, J. L., ve Huang, Y. H. (2011, October). The advent of augmented-learning: A combination of augmented reality and cloud computing. *E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* içinde (ss. 1328-1333). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Juan, C. M., Toffetti, G., Abad, F., ve Cano, J. (2010, July). Tangible cubes used as the user interface in an augmented reality game for edutainment. In *2010 10th IEEE international conference on advanced learning technologies* (pp. 599-603). IEEE. <http://doi.org/10.1109/ICALT.2010.170>
- Kaufmann, H., ve Dünser, A. (2007). Summary of usability evaluations of an educational augmented reality application. In *Virtual Reality: Second International Conference, ICVR 2007, Held as part of HCI International 2007, Beijing, China, Temmuz 22-27, 2007*. Proceedings 2 (s. 660-669). Springer Berlin Heidelberg.
- Kesim, M., ve Ozarslan, Y. (2012). Augmented reality in education: Current technologies and the potential for education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 297-302.
- Klopfer, E., ve Squire, K. (2008). Environmental detectives: the development of an augmented reality platform for environmental simulations. *Educational Technology Research and Development*, 56(2), 203–228. <http://dx.doi.org/10.1007/s11423-007-9037-6>
- Lu, S. J., Liu, Y. C., Chen, P. J., ve Hsieh, M. R. (2020). Evaluation of AR embedded physical puzzle game on students' learning achievement and motivation on elementary natural science. *Interactive Learning Environments*, 28(4), 451-463. <https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1541908>
- Martin, S., Diaz, G., Sancristobal, E., Gil, R., Castro, M., ve Peire, J. (2011). New technology trends in education: Seven years of forecasts and convergence. *Computers & Education*, 57(3), 1893–1906. <http://doi.org/110.1016/j.compedu.2011.04.003>
- Morrison, A., Oulasvirta, A., Peltonen, P., Lemmela, S., Jacucci, G., Reitmayr, G., Nasanen, J., ve Juustila, A. (2009). Like bees around the hive: a comparative study of a mobile augmented reality map. In *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (s. 1889-1898). <https://doi.org/10.1145/1518701.1518991>
- Qiao, X., Ren, P., Dustdar, S., Liu, L., Ma, H., ve Chen, J. (2019). Web AR: A promising future for mobile augmented reality—State of the art, challenges, and insights. *Proceedings of the IEEE*, 107(4), 651-666. <http://doi.org/10.1109/JPROC.2019.2895105>

-
- Sökmen, Y., Sarikaya, İ., ve Nalçacı, A. (2023). The effect of augmented reality technology on primary school students' achievement, attitudes towards the course, attitudes towards technology, and participation in classroom activities. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/10447318.2023.2204270>
- Syed, T. A., Siddiqui, M. S., Abdullah, H. B., Jan, S., Namoun, A., Alzahrani, A., ... ve Alkhodre, A. B. (2022). In-depth review of augmented reality: Tracking technologies, development tools, AR displays, collaborative AR, and security concerns. *Sensors*, 23(1), 146. <https://doi.org/10.3390/s23010146>
- Talan, T., Yilmaz, Z. A., ve Batdi, V. (2022). The effects of augmented reality applications on secondary students' academic achievement in science course. *Journal of Education in Science Environment and Health*, 8(4), 333-347. <https://doi.org/10.55549/jeseh.1193695>
- Taran, V. N. (2019, Mayıs). Use of elements of augmented reality in the educational process in higher educational institutions. In *CEUR Workshop Proceedings. In 2019 International Conference on Innovative approaches to the application of digital technologies in education and research SLET-2019* (Sayı: 2494).
- Tobar-Muñoz, H., Baldiris, S., ve Fabregat, R. (2014, July). Gremlings in my mirror: an inclusive AR-enriched videogame for logical math skills learning. *2014 IEEE 14th international conference on advanced learning technologies* içinde (ss. 576-578). IEEE. <http://doi.org/10.1109/ICALT.2014.168>
- Wei, X., Weng, D., Liu, Y., ve Wang, Y. (2015). Teaching based on augmented reality for a technical creative design course. *Computers & Education*, 81, 221-234. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.017>
- Yousef, A. M. F. (2021). Augmented reality assisted learning achievement, motivation, and creativity for children of low-grade in primary school. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(4), 966-977. <https://doi.org/10.1111/jcal.12536>
- Zarraonandia, T., Aedo, I., Díaz, P., ve Montero, A. (2013). An augmented lecture feedback system to support learner and teacher communication. *British Journal of Educational Technology*, 44(4), 616-628. <https://doi.org/10.1111/bjet.12047>
- Ziden, A. A., Ziden, A. A. A., ve Ifedayo, A. E. (2022). Effectiveness of augmented reality (AR) on students' achievement and motivation in learning science. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 18(4), em2097. <https://doi.org/10.29333/ejmste/11923>

Göçmen Öğrencilere Göre Matematik Nedir?

Bedirhan TEKE¹
Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Zühal GÜN ŞAHİN²
Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Özet

Çalışmada Geçici Barınma Merkezi'nde bulunan göçmen öğrencilerin matematik olgusuna yönelik algılarının anlaşılmasına katkıda bulunmayı amaçlıyoruz. Bu amaçla, lise düzeyinde bulunan göçmen öğrencilerin matematik olgusuna yönelik oluşturdukları metaforlara odaklanılmıştır. Çalışmada göçmen öğrencilerin matematik algılarının Türkiye'de kalma sürelerine göre değişiklik gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bu nedenle çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Kilis ilinde bulunan geçici barınma merkezinde eğitimlerine devam etmekte olan toplam 152 göçmen öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin, Türkiye'de bulunma süreleri dikkate alınmış ve çalışma grubu alt grup (8-9 yıl) (Türkiye'de kalma süresi daha az olan) ve üst grup (10-11 yıl) (Türkiye'de kalma süresi daha fazla olan) olarak belirlenmiştir. Alt grupta yer alan öğrencilerin 52 kız ve 6 erkekten, üst grupta yer alan öğrencilerin ise 80 kız ve 14 erkekten oluştuğu görülmüştür. Çalışmada "Matematik "... benzerdir/gibidir. Çünkü..." şeklinde genel bir ifade ile katılımcıların matematik olgusuna yönelik sahip oldukları metaforların tespit edilmesi amaçlanmıştır. Verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Veriler incelendiğinde üst grupta matematik kavramına yönelik ifade edilen metaforların alt grupta matematik kavramına yönelik ifade edilen metaforlara kıyasla daha fazla oranda hayatın kendisi, disiplinler arası ve kapsamlı, zıtlıkları barındıran, algoritmik ve "bilgi topluluğu temaları altında yer aldığı görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin aynı zamanda hem Suriye'ye yönelik hem de Türkiye'ye yönelik metaforlar ürettikleri görülmüştür. Bu durum kendi kültürlerini koruyarak Türkiye'ye entegrasyonları hakkında fikir vermektedir. Bu bağlamda Türkiye'de kalma süresi arttıkça matematik olgusundaki değişimleri daha net görebilmek için boyutsal çalışmalar yapılabilir. Değişen matematik algılarının nedenlerini tespit edebilmek için çalışmalar görüşmelerle desteklenebilir.

Anahtar Kelimeler: Göçmen öğrenci, matematik algısı, metafor

Giriş

Yıllardır insanoğlu karşılaştığı problemler sonucunda matematik kelimesini farklı anlamlarda kullanmıştır. Bu farklılıklar sonucu "Matematik nedir?" sorusuna tek, anlamlı ve kabul edilebilen bir cevap vermenin mümkün olmadığı alanyazında belirtilmektedir (Ernest, 2010). Ancak zamana ve durumlara bağlı olarak matematiğe ilişkin yapılmış tanımlar mevcuttur. Örneğin matematik düşünme eylemi sırasında ortaya çıkan problemlerin çözümünde kullanılan birer araç (Altun, 2001), düşünme eylemi sonrasında ise çok sayıdaki özel durumdan tek bir genel çıkarım elde etmeye yarayan genellemeler süreci (Khan, 2015) ve işlemsel hesaplamaların artması sonucu sayılar ve işlemler topluluğu (Toluk, 2003) şeklinde farklı anlamlarda kullanılmıştır. Bu tanımlar bir araya getirildiğinde ise matematik, hayatın kendisi olarak düşünülmekte olup hayatın her alanında ve sürekli var olan eğitim açısından olumlu etkilerinin olması beklenmektedir. Ancak göçmen statüsündeki öğrenciler buldukları ülkelerdeki kültüre adapte olmaya çalışırken eğitimlerini ikinci planda bırakmakta ve ne kendi kültürlerinin ne de adapte oldukları kültürün sürekliliğini sağlayabilmektedirler (Brilliant, 2000). Halbuki matematiğin tarih içerisindeki serüveni düşünüldüğünde,

¹ Sorumlu Yazar. Arş. Gör., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilisli Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi ABD, bedirhan.teke@kilis.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8565-215X,

² Dr. Öğr. Üyesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilisli Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi ABD, z.gunsahin@kilis.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3771-9740, z.gunsahin@kilis.edu.tr

kültürden ayrı olarak ele alınmaması gerektiği belirtilmektedir (Nunes et al., 1993). Bu açıdan göçmen statüsündeki öğrencilerin adapte olmaya çalıştıkları kültürün, matematiğe yönelik bireylerde oluşacak algılarını da doğrudan etkilediği düşünülebilir.

Problem Durumu

Dünyada sığınmacıların sayısının en yüksek olduğu ülke olan Türkiye’de, United Nations High Commissioner for Refugees (UNCHR) (2022) verilerine göre 3 milyon 800 bin sığınmacının bulunduğu bilinmektedir. Bu veriler ayrıca, Suriyeli göçmelerin 54%’ünün Türkiye’de yaşadığını ve göçmen olarak nitelendirilen öğrencilerin Kilis ilinde yoğun bir şekilde bulunduğunu göstermektedir (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2022). Bu sebeple Kilis ilinde geçici barınma merkezlerinde eğitimlerine devam eden Suriyeli göçmen öğrencilerinin, matematiğe yönelik algılarının nasıl şekillendiği merak konusudur. Eğer matematiğe yönelik bu algının nasıl şekillendiği belirlenirse, yabancı kültüre uyum sağlamaya çalışan öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerini iyileştirebilecek adımların atılmasında fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Bu algıların tespitinde ise metaforların aracı rol üstlendiği bilinmektedir (Lakoff & Johnson, 1980). Metafor kavramına ilişkin alanyazın incelendiğinde çalışmaların eğitimciler (Gomez, 2021), öğretmen adayları (Cassel & Vincent, 2011) ve öğrenciler (Çekirdekci, 2020; Tai & Wei, 2020) üzerine olduğu görülmektedir. Ek olarak, göçmenler üzerine yapılan bir takım çalışmalar da (Planas & Civil, 2009; Porto, 2022) alanyazında mevcuttur. Fakat geçici barınma merkezinde eğitimlerine devam etmekte olan göçmen öğrencilerin matematik kavramına ilişkin algılarının Türkiye’de kalma süreleri açısından inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu açıdan çalışmada, geçici barınma merkezinde eğitimlerine devam etmekte olan öğrencilerin matematik kavramına ilişkin sahip oldukları algıların metaforlar aracılığı ile belirlenmesi ile belirlenen metaforların göçmen öğrencilerinin Türkiye’de kalma süreleri (göçmen olma süresi) açısından ne denli farklılaşmış farklılaşmadığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla çalışmada aşağıda ifade edilen problemlere cevap aranmaktadır:

1. Göçmen öğrencilerin matematik kavramına ilişkin belirttikleri metaforlar hangi kavramsal temalar altında incelenebilir?
2. Belirlenen temalar, öğrencilerin Türkiye’de kalma süreleri açısından nasıldır?

Yöntem

Bu çalışmada, toplanan verilerin ayrıntılı incelenmesi ve bu veriler sayesinde zengin veri çeşitliliğine ulaşmak (Strauss & Corbin, 1998, s. 40) amacıyla nitel bir araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma Deseni

Çalışmada göçmen öğrencilerin yaşadıkları olumsuz durumların ortak noktalar içermesinden dolayı bir olguyu, o olguyu deneyimleyen açısından aktarmaya ve deneyimler aracılığı ile bir kavramla ilişkilendirilen anlamların bireylerin hareketlerini nasıl şekillendirdiği ile ilgilenen fenomenoloji deseni kullanılmıştır (Teherani et al., 2015).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun oluşturulma sürecinde, araştırma deseni de dikkate alınarak amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu açıdan benzer deneyimlere sahip, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Kilis ilinde bulunan geçici barınma merkezinde eğitimlerine devam etmekte olan toplam 152 göçmen öğrenci bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin, Türkiye’de bulunma süreleri (8, 9, 10 ve 11) dikkate alınmış ve çalışma grubu alt grup (8-9 yıl) ve üst grup (10-11 yıl) olarak belirlenmiştir. Alt grupta yer alan öğrencilerin 52 kız ve 6 erkekten, üst grupta yer alan öğrencilerin ise 80 kız ve 14 erkekten oluştuğu görülmüştür. Çalışma grubunun, cinsiyet ve göçmen olma süreleri açısından özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.*Çalışma grubuna ait bilgiler*

Göçmen olma süresi	Kız	Erkek	Toplam
8-9 yıllık	52	6	58
10-11 yıllık	80	14	94
Toplam	132	20	152

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Çalışmada “Matematik “...” benzerdir/gibidir. Çünkü...” şeklinde genel bir ifade verilerek katılımcıların matematik olgusuna yönelik sahip oldukları metaforların tespit edilmesi amaçlanmıştır. Öğrencilere süreç başında “Katılımcılar İçin Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu” dağıtılmış ve gönüllü olan öğrenciler ile süreç tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmış olup; (i) kodlama ve ayıklama aşaması, (ii) örnek metafor imgesi derleme aşaması, (iii) kategori geliştirme aşaması ve (iv) geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması şeklinde dört adım takip edilmiştir. İlk adımda metafor ile metaforun neden açıklaması arasında tutarlı bir ilişki bulunmayan 41 öğrenci cevabı analiz sürecine dahil edilmemiştir. Kodlama aşamasında ise öğrencilerin göçmen olma sürelerinin, cinsiyetlerinin ve sıralamaları dikkate alınmıştır. Örneğin 10 yıldır Türkiye’de bulunan 2. sıradaki erkek öğrencinin kodlanması “10E2” şeklindedir. Kodlama ve ayıklama aşaması sonucunda çalışma grubunun cinsiyet ve göçmen olma süreleri açısından betimsel değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.*Ayıklama süreci sonunda katılımcılar*

Göçmen olma süresi	Kız	Erkek	Toplam
8-9 yıllık	47	1	48
10-11 yıllık	57	6	63
Toplam	104	7	111

Kategori oluşturma aşamasında benzer özelliklere sahip neden cevapları, 15 taslak tema oluşturmuş ancak soyutlamanın sınırlandırılmaması için (Merriam, 2009/2018, s. 179) tema sayısı 10’a indirgenmiştir. Son aşamada ise iç geçerliğin sağlanması adına üçgenleme analistleri stratejisi kullanılarak süreci araştırmacılar birbirlerinden bağımsız olarak sürdürmüşlerdir. Dış geçerliğin sağlanması için süreç ayrıntılı olarak açıklanmış, verilerin analiz süreci detaylandırılmış ve sonuçlar alanyazın ile karşılaştırılmıştır. Güvenirliğin sağlanması adına ise araştırmacıların çalışma süreci içerisinde konumları belirlenmiş ve Miles ve Huberman (1994, s. 64) tarafından sunulan kodlayıcılar arası tutarlılık değeri %92 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

“Matematik “...” benzerdir/gibidir.” şeklinde verilen soru ile katılımcıların matematik kavramına yönelik algıları ve bu algıların Türkiye’de bulunma süreleri bakımından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin karşılaştırma Tablo 1’de verilmiştir. Bu kısımdan sonra Tablo 3’te verilen katılımcıların göçmen olma süreleri alt grup (8-9 yıllık) ve üst grup (10-11 yıllık) olarak ifade edilecektir..

Tablo 3.

Tema	Alt tema	Açıklama	Frekans (f)		Toplam Frekans	Yüzde (%)	
			Alt Grup	Üst Grup		Alt Grup	Üst Grup
Hayatın Kendisi	Hayatın yapıtaşı ve her yerinde	Hayatın temeli ve her kısmında bulunması	1	7	8	2.08	11.11
Olumlu Hissettiren	Duyuşsal	Yararlı ve pozitif hissettiren	8	6	14	16.67	9.52
Disiplinler Arası ve Kapsamlı	İlişkilendirilebilir ve geniş çerçeveli	Farklı konularla ve alanlarla ilişkili olma	6	9	15	1.50	14.29
Zıtlıkları Barındıran	Çok yönlü	Olumlu ve olumsuzlukları içermeye	2	11	13	4.17	17.46
Algoritmik	Sistemantik	Planlı adımları olma	0	3	3	0.00	4.76
Bilgi Topluluğu	Sınırsız bilgi kapasitesi	Bilgi içeriğinin sınırının olmaması	5	11	16	10.42	17.46
Yenilikçi	Durağan olmayan	Yenilikçi ve üretken olma	2	2	4	4.17	3.17
Komplike Yapılı	Derin ve karışık yapılı	Anlaşılması için derinine inmek gerekli	4	5	9	8.33	7.94
Kolay Ulaşılmayan	Çaba ve sabır gerektiren	Sonuca ulaşmak için emek gerektiren	3	1	4	6.25	1.59
Olumsuz Hissettiren	Marifet gerektiren ve negatif hissettiren	Herkesin yapamadığı, zor ve sevilmeyen	17	8	25	35.42	12.70
Toplam			48	63	111	100.00	100.00

Not. Katılımcı cevaplarına ait yüzde hesaplaması grup bazında olmuştur. Örneğin hayatın kendisi temasına ait yüzde değerleri gruplar bazında sırasıyla $100 \cdot 1/48$ ve $100 \cdot 7/63$ şeklinde hesaplanmıştır.

“Matematik “...” benzerdir/gibidir” Sorusu Kapsamında Oluşturulan Temalar ve Grup Bazlı Sıklıkları

Tablo 3 incelendiğinde, alt grupta bulunan öğrencilerin matematik kavramına yönelik ifade ettikleri metaforların yoğunluk sıralamasının “olumsuz hissettiren (35.42%)”, “olumlu hissettiren (16.67%)”, “disiplinler arası ve kapsamlı (12.50%)”, “bilgi topluluğu (10.42%)”, “komplike yapılı (8.33%)”, “kolay ulaşılmayan (6.25%)”, “zıtlıkları barındıran (4.17%)”, “yenilikçi (4.17%)”, “hayatın kendisi (2.08%)” ve “algoritmik (0.00%)” şeklinde olduğu görülmektedir. Bu sıralamaya karşı, üst grupta yer alan öğrencilerin matematik kavramına yönelik ifade ettikleri metaforların yoğunluk sıralamasının ise “zıtlıkları barındıran (17.46%)”, “bilgi topluluğu (17.46%)”, “disiplinler arası ve kapsamlı (14.29%)”, “olumsuz hissettiren

(12.70%)", "hayatın kendisi (11.11%)", "olumlu hissettiren (9.52%)", "komplike yapılı (7.94%)", "algoritmik (4.76%)", "yenilikçi (3.17%) ve "kolay ulaşılmayan (1.59%)" şeklinde olduğu görülmektedir.

Oluşturulan temalar katılımcıların Türkiye’de bulunma süreleri göz önüne alınarak incelendiğinde, üst grupta matematik kavramına yönelik ifade edilen metaforların alt grupta matematik kavramına yönelik ifade edilen metaforlara kıyasla daha fazla oranda "hayatın kendisi (11.11%-2.08%)", "disiplinler arası ve kapsamlı (14.29%-12.50%)", "zıtlıkları barındıran (17.46%-4.17%)", "algoritmik (4.76%-0.00%)" ve "bilgi topluluğu (17.46%-10.42%)" temaları altında yer aldığı görülmektedir. Bu temalar altında yer alan metaforlara ait örnekler, sırasıyla aşağıda verilmektedir.

(1)Matematik, hayatın yapı taşı olup her yerde bulunmaktadır (**çiçek, dünya, dünya haritası, elektrik, hayat, su**).

"Matematik su gibidir. Çünkü suyu her gün içmediysem bir eksikim oluyor, matematiği her gün tekrar etmediğim de eksik hiss ediyorum." (10K1)

"Matematik dünya haritasına benzer. Çünkü dünya haritası olmazsa hiçbir yere gidemeyiz, matematik olmasaydı da hiçbir şey olmazdı." (10K35)

"Matematik elektrik gibidir. Çünkü elektrik hayatımızda belki de en önemli şey matematikte öyledir." (10K12)

"Matematik çiçekler gibidir. Çünkü çiçekler her yerde vardır. Matematikte hayatımızda her yerde vardır." (10E4)

(2)Matematik, ilişkilendirilebilir ve geniş çerçeveli bir derstir (**gezmeye, gül, fizik, fizik dersi, fizik ve kimya, uzay**).

"Matematik gül gibidir. Çünkü çok farklı güller var matematikte de farklı konular var." (8K11)

"Matematik gezmeye benzer. Çünkü gezmek gibi her gün bir konu her gün yeni bir yer." (9K15)

"Matematik uzay gibidir. Çünkü değişik cisimler var matematikte değişik konular." (10K25)

"Matematik fizik dersi gibidir. Çünkü fizik dersinde eğer bir soru çözdüysen matematik işlemleriyle yapabilirsin." (10K7)

(3)Matematik, çok yönlü bir derstir (**Hamza Hoca, kız kardeş, Suriye, ay, sıkıntı, kafa çalıştırmak, ip, baba, kitap okuma, abi, uçmak**).

"Matematik Hamza Hoca gibidir. Çünkü dışarıdan baktığımızda çok zor olduğunu görüyoruz ama onunla anlaştığımızda çok güzel olduğunu anlarız." (10K19)

"Matematik Suriye gibidir. Çünkü güzel ama savaş var, matematiği yaparsan güzel yapamazsan kötü." (10K22)

"Matematik aya benzer. Çünkü karanlık bir gecede çıkan ay gibi çözümü bulursan kurtulursun." (9K20)

"Matematik sıkıntıya benzer. Çünkü sıkıntı gibi sorun var ve biz çözüyoruz." (9K24)

(4)Matematik, sistematik bir derstir (**yemek pişirmek, sevgi, bulmaca**).

"Matematik yemek pişirmeye benzer. Çünkü her maddenin belli bir miktarı var matematik gibi her şeyin bir sistemi var." (10K39)

"Matematik sevgi gibidir. Çünkü sevgide ve matematikte dikkatli olunmalı her yaptığın şeyi iyi ve dikkatli yapmalısın." (10K41)

"Matematik bulmacaya benzer. Çünkü işlem yaparken düşünürüz yazmadan önce dikkat ederiz. Bir rakam bile tüm işlemi değiştirir." (11K3)

(5)Matematik, sınırsız bilgi kapasitesine sahiptir (**deniz, Arapça, boşluk, ufuk çizgisi, gökyüzü, uzay, harita, okyanus, daire, su, kış, kitap**).

"Matematik denize benzer. Çünkü içinde çok şey var matematiğin içinde de çok bilgi çok formüller var." (9K1)

“Matematik **Arapça**’ya benzer. Çünkü çok geniş, öğren öğren bitmiyor.” (9K9)
“Matematik **boşluk** gibidir. Çünkü boşluğun başlangıcı var sonu yok.” (10K4)
“Matematik **ufuk çizgisi** gibidir. Çünkü önce küçük şeylerle başlar sonra uzuyor uzuyor hiç bitmiyor sonsuza kadar bilgiler gidiyor.” (10K8)

Oluşturulan temalar katılımcıların Türkiye’de bulunma süreleri göz önüne alınarak incelendiğinde, alt grupta matematik kavramına yönelik ifade edilen metaforların üst grupta matematik kavramına yönelik ifade edilen metaforlara kıyasla daha fazla oranda “olumlu hissettiren (16.67%-9.52%)”, “yenilikçi (4.17%-3.17%)”, “komplike yapılı (8.33%-7.94%)”, “kolay ulaşılmayan (6.25%-1.59%)” ve “olumsuz hissettiren (35.42%-12.70%)” temaları altında yer aldığı görülmektedir. Bu temalar altında yer alan metaforlara ait örnekler, sırasıyla aşağıda verilmektedir.

(1)Matematik, duyuşsal yapılı bir derstir (**ilkbaharda açan çiçekler, sevmek, spor, oyun, çiçek, gökkuşağı, su, Arapça, insan, ay, bulmaca, tabak, sevgili, Ayşe Hoca**).

“Matematik **ilkbaharda açan çiçekler** gibidir. Çünkü çiçekler bizi nasıl etkiliyorsa matematikte akıl ve düşüncelerimizi rahat ettirir.” (9K23)

“Matematik **sevmeye** benzer. Çünkü sevdiğin zaman sıkılmıyorsun.” (8E1)

“Matematik **spor** gibidir. Çünkü matematik aklımızı çalıştırıyor ve heyecanla soruya bakıyoruz bu yüzden spora benziyor aklımızı çalıştırıyor.” (10K33)

“Matematik **oyun** gibidir. Çünkü eğlenceli bir ders.” (10K44)

(2)Matematik, durağan değildir (**uzay, deniz, yeni dünya, güneş**).

“Matematik **uzay** gibidir. Çünkü uzay için sürekli yeni şeyler icat ediyoruz hiç bitmiyor.” (8K3)

“Matematik **denize** benzer. Çünkü denizin içine girdiğimizde yeni şeyler görürüz ve yeni şeyler keşfederiz. Matematik bildiğimizde çözdüğümüzde hayatımız ve geleceğimiz için yeni şeyler yaratırız.” (10K14)

“Matematik **yeni dünyaya** benzer. Çünkü yeni konuya geçtiğimizde yeni şeyler öğreniyoruz matematikte öyledir hep yeni şeyler öğreniyoruz.” (8K15)

“Matematik **güneş** gibidir. Çünkü matematik hep parlar güneş gibi güneş her sabah yenileniyor ve matematik de her gün yeni şeyler öğreniriz.” (11K5)

(3)Matematik, derin ve karışık yapılıdır (**harita, çok derin deniz, bulmaca, gökyüzü, uzay, dünya haritası**).

“Matematik **çok derin denize** benzer. Çünkü denizin dibine ne kadar bakarsak o daha derin olur.” (8K7)

“Matematik **haritaya** benzer. Çünkü karışık bir yeri bulmak için ayrıntıyla bakman gerek matematik gibi.” (10K24)

“Matematik **gökyüzüne** benzer. Çünkü içinde neler var bilemeyiz.” (9K17)

“Matematik **bulmaca** gibidir. Çünkü onu anlamak için düşünmek ve onu incelemek lazım.” (11K7)

(4)Matematik, çaba ve sabır gerektiren bir derstir (**mağara, çukura düşmüş bir insan, arı, bulmaca**).

“Matematik **mağaraya** benzer. Çünkü çok karanlık çalışmadan yürüyemeyiz” (8K12)

“Matematik **çukura düşmüş bir insan** gibidir. Çünkü bu insanın çıkması için çaba harcamalı matematikte başarılı olmak için çalışmalısın.” (9K14)

“Matematik **arı** gibidir. Çünkü arı bal çıkarırken emek veriliyor bizde ders çalışırken çaba harcarız.” (9K22)

“Matematik **bulmaca** gibidir. Çünkü her soruda düşündüğümüz için sabır gerekir.” (10K42)

(5)Matematik, marifet gerektiren ve negatif hissettiren bir derstir (**içki, harita, Azrail, zehir, bulmaca, ateş, taş, cehennem, hissettiğim bazı şeyler, çamaşır makinası, duvar, volkan, yemek pişirmek, hayatımız gibi**).

“Matematik **içkiye** benzer. Çünkü içkiyi içince sarhoş oluruz matematikte de öğretmen anlatır anlatır anlamayız.” (10K10)

“Matematik **haritaya** benzer. Çünkü çok şeyler var aklım karışıyor.” (10E5)

“Matematik **Azrail** gibidir. Çünkü Azrail canımızı alıyordu matematikte öyledir.” (9K2)

“Matematik **zehir** gibidir. Çünkü zehir öldürür matematikte bana göre çok zor bir derstir.” (9K25)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmada göçmen öğrencilerin matematik dersine yönelik 61 alt metafor ürettikleri görülmüştür. Öğrencilerin matematik kavramını veya olgusunu algılama biçimleri farklı olduğundan farklı metaforların oluşması beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Oluşan metaforların 10 tema altında toplandığı görülmüştür. Bu temalar hayatın kendisi, olumlu hissettiren, disiplinler arası ve kapsamlı, zıtlıkları barındıran, algoritmik, bilgi topluluğu, yenilikçi, komplike yapılı, kolay ulaşılmayan ve olumsuz hissettiren şeklinde sıralanabilir. Alan yazın incelendiğinde benzer temaların farklı çalışmalarda ortaya çıktığı görülmüştür. Örneğin olumsuz hissettiren temasının zor ve sıkıcı (Çalışıcı & Özçakır Sümen, 2019), olumsuz (Korkmaz, 2021); olumlu hissettiren temasının uğraşmaktan zevk alınan (Çalışıcı & Özçakır Sümen, 2019), zevkli (Şahin, 2013), eğlenceli (Şengül & Katrancı, 2012); kolay ulaşılamayan temasının emek/beceri gerektiren (Uygun vd., 2016); hayatın kendisi temasının günlük hayatın içinde ihtiyaç duyulan bir alan (Yaman & Yaman, 2020); zıtlıkları barındıran temasının karşıt kavramlar/ olumlu-olumsuz kavramlar (Uygun vd., 2016); disiplinler arası ve kapsamlı temasının matematiğin diğer alanlarla / bilimlerle ilişkisi ve her şeyi kapsayan (Yetim Karaca & Ada, 2018) olarak alan yazında yer aldığı görülmüştür.

Temaların frekansları dikkate alındığında en fazla tekrar eden metaforların olumsuz hissettiren (25), bilgi topluluğu (16), disiplinler arası ve kapsamlı (15), olumlu hissettiren (14) ve zıtlıkları barındıran (13) temaları altında toplandığı görülmüştür. En az frekansa sahip olan temaların ise algoritmik (3), yenilikçi (4) ve kolay ulaşılamayan (4) olduğu tespit edilmiştir. Bu frekanslar doğrultusunda öğrencilerin matematiğin sistematik yapısından veya işlevinden daha çok, kendilerinde matematiğin duygusal olarak ne ifade ettiği üzerinde durdukları söylenebilir. Bu durum, metaforların bireyin olumlu ve olumsuz deneyimlerini ifade etmesine yardımcı olduğu düşüncesi ile örtüşmektedir (Kemp, 1999). Ayrıca frekanslar incelendiğinde olumsuz hissettiren teması altında en fazla metaforun üretilmesinin, göçmen öğrencilerin matematiğe yönelik olumsuz duygular barındırmasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Duyguların davranışları etkilediği varsayılırsa göçmen öğrencilerin matematiğe yönelik olumsuz duygularının matematik derslerindeki performanslarını da etkileyebileceği söylenebilir.

Oluşturulan temalar katılımcıların Türkiye’de bulunma süreleri göz önüne alınarak incelendiğinde, üst grupta matematik kavramına yönelik ifade edilen metaforların alt grupta matematik kavramına yönelik ifade edilen metaforlara kıyasla daha fazla oranda hayatın kendisi, disiplinler arası ve kapsamlı, zıtlıkları barındıran, algoritmik ve bilgi topluluğu temaları altında yer aldığı görülmektedir. Bu durum Türkiye’de daha az bulunan göçmen öğrencilerde matematiğin duygusal olarak ifade edildiği; Türkiye’de daha fazla bulunan göçmen öğrencilerde ise hayatla ilişkilendirilip işlevsel yönünün daha baskın olduğu şeklinde yorumlanabilir. Böyle bir durumun ortaya çıkmasındaki nedenler arasında göçmen öğrencilerin Türkiye’de kalma süresi arttıkça Türkçe’ye daha çok hakim olması gösterilebilir. Yapılan çalışmalar göçmen öğrencilerin yaşadıkları olumsuz deneyimlerin genel olarak dil bilmemekten kaynaklandığını ortaya çıkarmıştır (Lou & Noels, 2020; Bahadır, 2021). Türkiye’de kalma süresi artan öğrencilerin yerel dile daha çok maruz kaldığı ve uyum sağladığı düşünülürse matematiği içselleştirerek hayatın içinden görmeleri yapılan çalışmaları destekler niteliktedir. Başka bir neden olarak ise göç eden kişilerin yaşantılarının duygusal açıdan etkilenmesi gösterilebilir (Bacigalupe & Camara, 2012). Bu nedenle Türkiye’de daha uzun süre kalan göçmen öğrencilerin uyumlarının arttığı ve bu durumun matematik dersine de olumlu yansıdığı düşünülebilir.

Sonuç

Sonuç olarak bir olgunun bireyler için ne ifade ettiğinin belirlenmesinde metaforların kullanışlı birer araç olduğu söylenebilir. Bu durum çalışmada, matematik olgusunun göçmen öğrenciler tarafından 61 metafor kullanılarak ifade edilmesiyle desteklenmektedir. Yob (2003)’ün belirttiği gibi, bir olgunun temsili için birden fazla metaforun kullanılması önemlidir. Bu açıdan matematik kavramının bütünsel bir şekilde açıklanabilmesi için birçok metaforun gerekli olduğu söylenebilir.

Çalışmada ortaya çıkan temalarda farklılıkların oluşmasını, matematiğin yüzyıllardır ortak bir tanımının olmaması ile ilişkilendirilebilir. Ernest (2010) çalışmasında matematiğin ne olduğunun tek bir şekilde cevaplanamayacağı ifade etmekte olup kişilerin içinde buldukları durumlar ile paralel olarak açıklanabileceğini vurgulamaktadır. Bu nedenle göçmen öğrencilerin hem kendi toplumlarının hem de göç ettikleri toplumların etkisinde kalarak matematiğe bir anlam yükledikleri düşünülebilir.

Son olarak göçmen öğrencilerin, zamanla içinde buldukları kültüre adapte olarak toplumun bir parçası olmaya çalıştıkları ve bu nedenle içinde buldukları durumları kabullenerek hayatlarına devam ettikleri söylenebilir. Çalışma bulgularında ise bu durum zaman geçtikçe göçmen öğrencilerin matematiği benimsediği, matematiğin işlevsel yönlerini dikkate aldığı ve matematiği duygudan ziyade hayata olan etkisi ile ilişkilendirdiği sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Öneriler

Göçmen öğrencilerin zaman içinde matematik algılarındaki değişiklikleri tespit etmek için boylamsal çalışmalar yapılabilir.

Değişikliklerin sebeplerini ortaya çıkarabilmek için yapılacak çalışmalar görüşmelerle desteklenebilir.

Benzer çalışma çok kültürlü sınıflarda eğitim gören göçmen öğrenciler üzerinde yapılabilir.

Bireylerin matematik algıları ile ailelerinin matematiğe yönelik tutumları tespit edilerek, aralarındaki ilişkinin etkisi araştırılabilir.

Kaynakça

Altun, M. (2001). *Eğitim fakültesi ve ilköğretim öğretmenleri için matematik öğretimi*. Bursa: Erkam Matbaası.

Bacigalupe, G., & Cámara, M. (2012). Transnational families and social technologies: Reassessing immigration psychology. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38(9), 1425-1438. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2012.698211>

Bahadır, E. (2021). Göçmen Öğrencilerin Matematik Eğitiminde Etnomatematik Yaklaşımının Kullanılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 577-594. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.959829>

Brilliant, J. J. (2000). Issues in counseling immigrant college students. *Community College Journal of Research and Practice*, 24, 577-586. <https://doi.org/10.1080/10668920050139721>

Cassel, D., & Vincent, D. (2011). Metaphors reveal preservice elementary teachers' views of mathematics and science teaching. *School Science and Mathematics*, 111(7), 319-324. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2011.00094.x>

Çalışıcı, H., & Sümen, Ö. Ö. (2019). Matematik öğretmen adaylarının matematiğe yönelik algıları: Bir metafor çalışması. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 6(3), 108-123. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijesim/issue/49111/620251>

Çekirdekci, S. (2020). Metaphorical perceptions of fourth-grade primary students towards mathematics lesson. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(4), 114-131. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/pes/issue/57050/804085>

Ernest, P. (2010). Mathematics and metaphor: A Response to Elizabeth Mowat & Brent Davis. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 7(1), 98-104. <https://doi.org/10.29173/cmplct8844>

Gomez, C. N. (2021). The use of metaphor to explore prospective mathematics teachers' projective identity. *School Science and Mathematics*, 121(3), 143-153. <https://doi.org/10.1111/ssm.12458>

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2022). <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>

-
- Kemp, E. (1999). Metaphor as a tool for evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(1), 81-89.
- Khan, L. A. (2015). What is mathematics-An overview. *International Journal of Mathematics and Computational Science*, 1(3), 98-101.
- Korkmaz, E. (2021). İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Metaforik Algıları: Pandemi Sürecinde Matematiğe Yönelik Farklı Kavramlar. *Mustafa kemal üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 5(7), 1-14.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lou, N. M., & Noels, K. A. (2020). Mindsets about language learning and support for immigrants' integration. *International Journal of intercultural relations*, 79, 46-57. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2020.08.003>
- Merriam, S. B. (2018). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (Translator S. Turan). Ankara: Nobel Publishing (Original release date, 2009).
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nunes, T., Light, P., & Mason, J. (1993). Tools for thought: The measurement of length and area. *Learning and instruction*, 3(1), 39-54. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(09\)80004-2](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(09)80004-2)
- Planas, N., & Civil, M. (2009). Working with mathematics and immigrant students: An empowerment perspective. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 12(6), 391-409. <https://doi.org/10.1007/s10857-009-9116-1>
- Porto, M. D. (2022). Water Metaphors and Evaluation of Syrian Migration: The Flow of Refugees in the Spanish Press. *Metaphor and Symbol*, 37(3), 252-267.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Şahin, B. (2013). Öğretmen adaylarının “matematik öğretmeni”, “matematik” ve “matematik dersi” kavramlarına ilişkin sahip oldukları metaforik algılar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 313-321.
- Şengül, S., & Katrancı, Y. (2012). Metaphors that prospective primary school teachers possess on the concept of ‘mathematics’. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1470-1475.
- Tai, K. W., & Wei, L. (2020). Bringing the outside in: Connecting students' out-of-school knowledge and experience through translanguaging in Hong Kong English medium instruction mathematics classes. *System*, 95, 102364.
- Teherani, A., Martimianakis, T., Stenfors-Hayes, T., Wadhwa, A., & Varpio, L. (2015). Choosing a qualitative research approach. *J Grad Med Educ*, 7, 669-670.
- Toluk, Z. (2003). Üçüncü uluslararası matematik ve fen araştırması (TIMSS): Matematik Nedir. *İlköğretim-Online*, 2(1), 36-41.
- UNCHR, (2022). https://www.unhcr.org/tr/wp-content/uploads/sites/14/2022/03/Bi-annual-fact-sheet-2022-02-Turkey-ENG-Final-210322_TR_PL.pdf
- Uygun, T., Gökkurt, B., & Neslihan, U. S. T. A. (2016). Üniversite öğrencilerinin matematik problemine ilişkin algılarının metafor yoluyla analiz edilmesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 5(2), 536-556.
- Yaman, F., & Yaman, B. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(6), 250-265.

Yetim Karaca, S., & Ada, S. (2018). Determining Students' Perceptions Regarding The Mathematics Course and Mathematics Teachers Through Metaphors. *Kastamonu Education Journal*, 26(3), 789-800. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.413327>

Yob, I. M. (2003). Thinking Constructively with Metaphors. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 127-138.

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

Metehan GÜNGÖR¹
Ankara Üniversitesi

Ergül DEMİR²
Ankara Üniversitesi

Özet

Bu çalışmada madde yanlılığı çalışmalarında yürütülen istatistiksel bir süreç olan değişen madde fonksiyonu (DMF) belirleme yöntemlerinden Angoff'un Dönüştürülmüş Madde Güçlükleri (Transformed Item Difficulties) yöntemi tüm ayrıntıları ile ele alınmıştır. DMF belirleme çalışmalarında kullanılmak üzere geliştirildiği bilinen ilk yöntem olan Angoff'un yöntemi alan yazında en çok eleştirilen DMF belirleme yöntemlerinden biridir. Pek çok çalışmada yöntemin, yalnızca madde güçlüklerine odaklandığı, gruplar arasındaki gerçek farkın DMF'nin bir işareti gibi görünmesi olasılığını taşıdığı için kullanılmaması gerektiği ifade edilmektedir. Buna karşın yöntem, uygulama kolaylığı, grafiksel yorumlama imkanı tanınması ve küçük örneklemelerle çalışılırken uygulanabilmesi gibi avantajlara sahip olduğu için günümüzde hâlâ kullanılabilir. Bu çalışmada yöntemin algoritması sunulmuş ve güçlü ve sınırlı yanları açıklanmıştır. Yöntemin algoritmasından hareketle söylenebilir ki, Angoff'un DMG yöntemi ile DMF belirleme, yanlılık üzerine gerçekleştirilen önemli çalışmalar için uygun değildir. Buna karşın, yöntemin uygulama kolaylığı ve görselleştirme imkanı tanıyan oluşu ile yöntem, psikometri alanındaki yanlılık kavramının yeni öğrenenlere açıklanması noktasında yararlı olabilir. Bu yöntem bir çalışmada kullanılacaksa, grupların ortalamalarının yakın ya da eşit olması durumunda daha anlamlı sonuçlar verebilir. Yöntemin, bir testteki potansiyel olarak yanlı maddelerin belirlenmesi konusunda bir öngörü sağlaması amacıyla kullanımı düşünülebilir. Bu çalışmada ayrıca, R'daki "difR" paketi ile DMF analizinde Angoff'un yönteminin nasıl kullanılacağı adım adım satır komutları ve görseller yardımıyla açıklanmıştır.

Anahtar Kelimeler: değişen madde fonksiyonu, Dönüştürülmüş Madde Güçlükleri, difR, Delta Yöntemi, DMF inceleme

Giriş

Madde Yanlılığı ve Değişen Madde Fonksiyonu

Ölçme araçlarından alınan puanlar çeşitli amaçlarla kullanılabilir ve bu puanlar ile pek çok karar alınmaktadır. Bu kararların yerinde olabilmesi adına, ölçme aracından alınan puanların geçerli olması gerekmektedir. Örneğin, bir ölçme aracı bireylere uygulandıktan sonra bireylerin aldıkları puanlara göre sıralandıkları durumu ele alalım. Ölçme aracını alanların puanlarına göre sıralamalarının doğru şekilde yapıldığından nasıl emin olunabilir? Bu soruyu yanıtlayabilmek adına, araştırmacılar/test geliştiriciler ölçme aracından alınan puanların geçerliği adına kanıtlar sunmak durumundadır. Bu kanıtların çeşitli şekillerde toplanabileceği bilinmektedir ve ölçme araçlarında geçerlik kavramı oldukça kapsamlı bir konudur. Ancak bu çalışmada, Standards for Educational and Psychological Testing'de (AERA, APA ve NCME, 1999) de önemle vurgulanan test adilliği (fairness) konusu odağa alındığı için özellikle adillik ile ilgili olan geçerlik kanıtlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Bir ölçme aracından alınan puanların, ölçme aracını yanıtlayanların özelliklerine bağlı olması durumu akla test ve madde yanlılığı konusunu getirmektedir. Özellikle madde yanlılığı çalışmaları, farklı gruplardaki bireylerin testteki maddeleri yanıtlamada farklı yanıtlama davranışları gösterdiğinde yürütülmektedir (Mellenberg, 1989; van der Flier, Mellenberg, Adér ve Wijn, 1984). Farklı gruplara (ırk, dil, cinsiyet, vb.)

¹ Sorumlu Yazar. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri ABD Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı, gungormetehan@gmail.com

² Doç. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri ABD Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı, erguldemir@ankara.edu.tr, ORCID:0000-0002-3708-8013

ait yanıtlayıcıların yanıtlarında farklılaşma söz konusu ise bu durum mutlaka incelenmelidir. Alan yazında etnik köken (Benson, 1987), cinsiyet (Angoff ve Johnson, 1988; Bakan Kalaycıoğlu ve Kelecioğlu, 2011; Karakaya ve Kutlu, 2012), dil (Angoff, 1989; Ercikan, Gierl, McCreith, Puhan ve Koh, 2004; Oliveri, Ercikan ve Zumbo, 2013), göçmelik durumu (Roberson ve Zumbo, 2019) ve engel grupları (Bolt ve Ysseldyke, 2008) gibi pek çok grup arasında madde yanlılığı çalışması yürütülmüştür. Çalışmalarda, bir maddeyi yanıtlama olasılığının, bir gruba ait olmaktan etkilenip etkilenmediği irdelenmiştir.

Test geliştiriciler standart geçerlik kanıtlarını sundukları gibi test puanlarının yanlılıktan da arınık olmasını garanti altına almalıdır (Penfield ve Lam, 2000). Testin geneli yanlı olabileceği gibi, testteki maddeler de yanlı olabilir. Testin geneli ya da testte yer alan maddeler yanlı davranıyor ise testten alınan puanların geçerliği zarar görmüştür ve bu nedenle puanlar üzerinden yapılacak karşılaştırmalar uygun olmayacaktır. Bu çalışmada özellikle madde düzeyindeki yanlılık konusu ele alınacaktır.

Madde yanlılığı kısaca, maddenin belirli bir alt grup lehine veya aleyhine olması demektir (Osterlind ve Everson, 2009). Bu tür bir yanlılık testten alınan puanların geçerliğine tehdit oluşturmakta ve ölçmede sistematik bir hataya neden olmaktadır (Clauser ve Mazor, 1998; Osterlind, 1983). Angoff'un maddelerin belirli bir gruba görece zor gelmesi (madde güçlük indekslerinin görece düşük olması) durumunda madde yanlılığından söz edilebileceği düşüncesine benzer şekilde, Scheuneman (1979) çalışmasında madde yansızlığını ölçülen özellik bakımından tüm bireylerin bir maddedeki doğru yanıt oranının, onların ait olduğu gruptan (etnik) bağımsız olarak, aynı olması şeklinde tanımlamıştır. Kelderman (1989) madde yanlılığını, aynı yetenek düzeyinde ancak farklı gruplarda yer alan bireylerin doğru yanıt olasılığının farklı olması şeklinde tanımlamaktadır. Pine (1977) bir test maddesinin yansız kabul edilebilmesi için bireyin grup üyeliğinden bağımsız olarak ölçülmek istenen tek boyutlu özelliğe sahip tüm bireylerin maddeyi doğru yanıtlama olasılıklarının eşit olması gerektiğini savunmaktadır.

Madde yanlılığı ve bireylerin bir madde üzerindeki değişen performansı konularının tarihçesi, standart testlerin başlangıcına kadar gitmektedir (Bezruczko, Schulz, Reynolds, Perlman ve Rice, 1989). Örneğin, Binet ve Simon (1905) meşhur çalışmalarının sonucunda işçi sınıfı ailelerin çocukları ile yüksek sosyal statüye sahip ailelerden gelen çocukların testten elde ettikleri puanların farklılaştığını raporlamıştır. Özellikle zeka testlerinde özellikle bazı ırkların aleyhine sonuçların elde edildiği ve bu konuda dikkatli olunması gerektiği bilinmektedir (Jensen, 1976). Stephen Jay Gould (1981) da çok satan 'The Mismeasure of Man' isimli kitabında özellikle zeka testlerinin ırkçı bir anlayışla kullanılmasına yönelik eleştirilerini dile getirmiştir.

Testler ve maddeler üzerinde yanlılık çalışmaları 1960'lı yılların sonuna doğru başlamıştır ve bu çalışmaların psikolojide, sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerindeki etkilerinin fark edilmesiyle sayıları katlanmıştır (Gómez-Benito, Sireci, Padilla, Hidalgo ve Benítez, 2018). Bir testte yer alan yanlı olma potansiyeli taşıyan maddeleri belirlemek için istatistiksel teknikler 1970'lerde geliştirilmeye başlanmıştır. Bu istatistiksel teknikler için bir kavramsal çerçeve ise 1980'lerin ortalarında ortaya konulmuştur (Penfield ve Camilli, 2007). Holland ve Thayer'in (1988) öncü çalışmalarının ardından bugün yanlı olma potansiyeli taşıyan maddeleri belirleme, değişen madde fonksiyonu (DMF) belirleme adıyla alan yazındaki yerini almıştır. DMF, bir testi alan gruplar arasındaki farklı yanıt örüntülerini belirlemek için kullanılan bir istatistiksel tekniktir ve potansiyel olarak yanlı test maddelerinin belirlenmesinde kullanılmaktadır (Zumbo ve Gelin, 2005). Ancak, bilinmesi gerekir ki, madde yanlılığı için DMF'nin belirgin olması gerekir, ancak madde yanlılığından söz edebilmek için DMF gerekli olmasına rağmen yeterli değildir (Zumbo, 1999). İkiyi açıkça, ayrı kavramlardır.

DMF çalışmaları sıklıkla, yeni bir ölçme aracı geliştirirken, ölçme aracını farklı kültürlerle uyarlarken ya da daha genel olarak test puanlarına bir geçerlik kanıtı sunmak adına yürütülmektedir (Zumbo, Liu, Wu, Shear, Olvera Astivia ve Ark, 2015). DMF çalışmalarına yaygın olarak eğitim bilimleri alanında rastlanılmaktadır (Li ve Zumbo, 2009). Buna karşın, psikoloji (Dodeen ve Johanson, 2003; Lange, Thalbourne, Houran ve Lester, 2002), sağlık bilimleri (Gelin, Carleton, Smith ve Zumbo, 2004; Iwata, Turner ve Lloyd, 2002) ve

spor bilimleri (Gao ve Zhu, 2009) alanlarında da araştırmacılar DMF analizleri yürütmektedir. Farklı disiplinlerde de DMF analizleri benzer Şekilde kullanılabilir.

Açıkça anlaşılacaktır ki, testte yanlı maddelerin bulunması testten alınan puanların geçerliğine gölge düşürecektir. Bu nedenle DMF belirleme çalışmaları geçerlik bağlamında önem arz etmektedir. Bir testteki bir maddenin ya da maddelerin DMF’li olarak belirlenmesinin ardından en az üç konunun tartışmaya açık hale geleceği ifade edilmektedir (de Ayala, 2009):

1) Bir madde ya da maddeler istatistiksel hesaplamalar sonucunda DMF’li olarak işaretlendi ise panel çalışmaları ile uzmanlardan görüş alınmalıdır. Maddenin yanlı olduğunun sylenbilmesi adına bilimsel kanıtlar sunulmalıdır. DMF sonucu tek başına maddenin yanlı olduğu yorumunun yapılması için yeterli değildir.

2) Tespit edilen DMF’nin miktarı ve gücünün ne olduğu önemlidir. Gruplar arasındaki farklılığın ihmal edilebilir bir düzeyde mi yoksa ciddi miktarda mı olduğu tartışılmalıdır.

3) DMF’li maddelerin analizlere etkisinin ne olduğu tartışılmalıdır.

Bu konular alan yazında hala tartışılmaktadır. Ek olarak, DMF incelemeleri çeşitli Şekillerde gerçekleştirilebilir ve farklı yöntemlerin aynı veri setinin analizinde işe koşulması durumunda farklı sonuçlar elde edilebilir (farklı sayıda maddede DMF gözlenmesi, farklı maddelerin DMF’li olarak işaretlenmesi gibi). Bu durum DMF ve madde yanlılığı belirlemede hangi yöntem(ler)in kullanılması gerektiğini önemli kılmaktadır (Ironson ve Subkoviak, 1979). Hangi yöntemin, hangi durumlarda daha iyi performans gösterdiği ya da hangi yöntemin hangi amaca yönelik olarak kullanılabiliceği üzerine pek çok araştırma yürütülmüştür (Acar ve Kelecioğlu, 2010; Atalay Kabasakal, Arsan, Gök ve Kelecioğlu, 2014; Atar ve Kamata, 2011; Bolt, 2002; Diaz, Brooks ve Johanson, 2021; Doğan ve ğretmen, 2008; Doolittle, 1983; Finch ve French, 2007; Gök, Kelecioğlu ve Doğan, 2010; Hoover ve Kolen, 1984; Millsap ve Everson, 1993; zdemir, 2015). Bir lme aracındaki DMF’nin incelenmesinde tek bir DMF belirleme yönteminin kullanıldığı (Hauger ve Sireci, 2008; Ozarkan, Kucam ve Demir, 2017) alışmalar olduğu gibi birden fazla sayıda yöntem (Dzul-Garcia ve Atar, 2020; Gök, Atalay Kabasakal ve Kelecioğlu, 2014; Tat ve Doğan, 2018; Toprak ve Yakar, 2017) ile DMF’nin incelendiği çalışmalar da mevcuttur. Ayrıca, hangi yöntem(ler)le hesaplandığı fark etmeksizin DMF’li maddelerin tespitinin de ötesinde DMF’nin kaynaklarının incelenmesi büyük önem arz etmektedir (Anastasi ve Urbina, 1997). Kısaca, DMF analizleri testte yanlı davranan bir madde bulunup bulunmadığını incelemek için yürütülmektedir ve DMF’nin tespiti için en az bir DMF belirleme yönteminin işe koşulması gerekmektedir.

DMF Belirleme Yöntemleri

DMF belirlemek için geliştirilen ilk istatistiksel yöntemlerde madde güçlüklerine (Angoff’un DMG Yöntemi gibi), kontenjans tablolarına (Mantel-Haenszel Yöntemi gibi) ve gruplar arası varyansa odaklanıldığı görülmektedir (Camilli ve Shepard, 1994). Özellikle ikili puanlanan maddeler üzerinden iki grubun karşılaştırılması için kullanılan DMF belirleme yöntemlerine DMG (Delta Plot Yöntemi; Angoff ve Ford, 1973), Standardizasyon (Dorans’ın Standardizasyonu; Dorans ve Kulick, 1986), Mantel-Haenszel Yöntemi (Holland ve Thayer, 1988), Lojistik Regresyon (Swaminathan ve Rogers, 1990) ve SIBTEST (Shealy ve Stout, 1993) rnek verilebilir. Bunlar haricinde yapısal eşitlik modellemesi (YEM) yaklaşımına dayalı MIMIC (Multiple Indicators Multiple Causes; Finch, 2005) ve rastgele etkiler (random-effects) modelleri (Gamerman, Gonçalves ve Soares, 2018) ile DMF incelemelerinin yapılması mümkündür. Bu yöntemler haricinde Madde Tepki Kuramına (MTK) dayalı yöntemler de geliştirilmiştir. Lord’un χ^2 ’si (Lord, 1980), MTK Olabilirlik Oran (MTK-OO; Thissen, Steinberg ve Wainer, 1988, 1993), Raju’nun İşaretli ve İşaretsiz Alan İndeksleri (Raju, 1988, 1990) ve Lordif (Logistic ordinal regression differential item functioning; Choi, Gibbons ve Crane, 2011) bu yöntemlere örnek verilebilir. Daha sonraları araştırmacılar tarafından bu yöntemlerin bazı sınırlılıklarını aşmak adına bu yöntemleri temel alan yeni yöntemler geliştirilmeye devam edilmiştir (Bauer, 2017; Chalmers, 2018; Chang, Mazzeo ve Roussos,

1995; Kim, Cohen ve Park, 1995; Lee, Bulut ve Suh, 2016; Li ve Stout, 1996; Magis, Raiche, Beland ve Gerard, 2011; Penfield, 2001).

Bilindiği üzere DMF belirleme çalışmalarında kullanılmak üzere çok sayıda yöntem önerilmiştir (Sireci ve Rios, 2013). Çok sayıda yöntem bulunmasının temel nedeni, yöntemlerin kendi içlerinde güçlü ve sınırlı yanlarının bulunmasıdır. Örneğin, Angoff'un DMG yöntemi hesaplama kolaylığı ile öne çıkarken, SIBTEST prosedürü oldukça karmaşık bir algoritmaya sahiptir. Geleneksel yöntemlerde küçük örneklemeler ile çalışılırken, MTK'ya dayalı yöntemler analizler için daha büyük örneklemeler gerektirmektedir. Yöntemlerin büyük çoğunluğu tek bir uygulamadan elde edilen veriler ile gerçekleştirilebilirken, rastgele etkiler (random-effects) modeli için en az iki uygulamanın gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Yöntemlerin özelliklerinin detaylarını incelemek isteyenler, içinde özellikle 'Differential Item Functioning' bölümü bulunan, psikometri alan yazınındaki kaynaklardan yararlanabilirler. Bu çalışmada DMF belirleme yöntemlerinden Angoff'un DMG yönteminin özellikleri açıklanmıştır.

Angoff'un Dönüştürülmüş Madde Güçlükleri Yöntemi

Angoff'un Dönüştürülmüş Madde Güçlükleri (DMG) yöntemi en eski DMF belirleme yöntemlerinden biri olarak öncü bir role sahiptir. Daha sonraları çok sayıda DMF belirleme yöntemi geliştirilmiş ve bu yöntemler çeşitli kategoriler altında toplanmıştır. Bu perspektiften bakıldığında, yöntemler Klasik Test Kuramına ve Madde Tepki Kuramına dayalı yöntemler (Drabinová ve Martinková, 2017) şeklinde ayrıldığında Angoff'un DMG yöntemi KTK'ya dayalı; ampirik tabanlı ve MTK tabanlı modeller (Gamerman, Gonçalves ve Soares, 2018; Wainer, 1993) şeklinde ayrıldığında ampirik tabanlı; gözlenen puana ve örtük puana dayalı yöntemler (Elosua ve Wells, 2013) şeklinde ayrıldığında ise gözlenen puana dayalı bir yöntem olarak ele alınabilir. Angoff'un DMG yöntemi DMF belirleme alan yazınında kısa süre içinde popülerlik kazanmıştır. Angoff'un (1993) kendi kaleme aldığı bir yazıda açıkça ifade edilmektedir ki, aslında bir testteki madde yanlılığı üzerine ilk çalışmalar Cardall ve Coffman (1964) tarafından SAT (Scholastic Aptitude Test) verileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Aynı yöntem sonraları, Clearly ve Hilton (1968) ve Angoff ve Sharon (1974) tarafından kullanılmıştır. Ancak nedense bu konu yaygınlaşmamıştır. Angoff'un ilk olarak 1972 yılında kültürel farklılıkları inceleme çalışmalarında kullanılabilir bir yöntem üzerine önerileri dikkat çekmiştir (Angoff'un daha önceleri de yanlılık üzerine çalışmaları olduğu bilinmektedir, örneğin 1971 yılında A. L. Sharon, Christina L. Herring ve Susan S. Ford gibi araştırmacılarla çeşitli araştırmalar yürütmüştür). Ayrıca, Angoff'un yönteminin temelleri Thurstone'un (1925) mutlak ölçekleme (absolute scaling) yöntemine dayanmaktadır. Bu ölçekleme yöntemi daha sonraları Tucker (1951) tarafından kullanılmıştır. Angoff'un yöntemi ise özellikle kültürler arası çalışmalarda kullanılabilirliği açısından dikkat çekmiştir ve Angoff geliştirdiği yöntemi farklı çalışmalarında (Angoff, 1975; Angoff ve Cook, 1988; Angoff ve Modu, 1973) kullanmıştır.

Dönüştürülmüş Madde Güçlükleri yönteminde basitçe her madde için farklı gruplardaki (örn. cinsiyet) bireylerin verdiği doğru yanıtların oranları karşılaştırılmaktadır. 1-0 şeklinde ikili puanlanan (dichotomous) maddelerde doğru yanıtlama oranları madde güçlüklerine (item difficulty) eşittir. Angoff'un DMG yönteminde basit bir hesaplama ile elde edilen çıktılar bir grafik aracılığıyla görselleştirilebilmekte ve kolay bir şekilde yorumlanabilmektedir (Angoff, 1982; Oosterhof, Atash ve Lassiter, 1984). Bu grafiğe Delta Grafiği ismi verilmektedir. Bu nedenle yöntem, Angoff'un Delta Grafiği / Delta Plot yöntemi şeklinde de isimlendirilebilmektedir (Aybek, Yaşar ve Kula Kartal, 2021).

Yöntemin daha rahat anlaşılabilmesi adına örnek bir durum ele alalım. Matematik başarısını ölçen bir testin uygulanmasının ardından, elimizde öğrencilerin yanıtları ve cinsiyetlerine ait bilgiler bulunsun. Testte yer alan maddelerden bir tanesinin yanlı olabileceği şüphesi ile DMF analizi gerçekleştirilecek olsun. Bu durumda öğrencilerin maddelerden aldığı puanlardan (0 ve 1) oluşan matrisin yanında cinsiyetlerini belirten 0 ve 1 etiketlerinden oluşan bir veri seti oluşturalım. 1, kadınları; 0 erkekleri temsil etmek üzere 1 grubundan (kadınların) elde edilen ilgili maddenin madde güçlüğü (p) değeri ile 0 grubundan (erkek) elde edilen madde güçlüğü değeri karşılaştırılacaktır. Aradaki farkın belli bir değerden fazla olması durumunda,

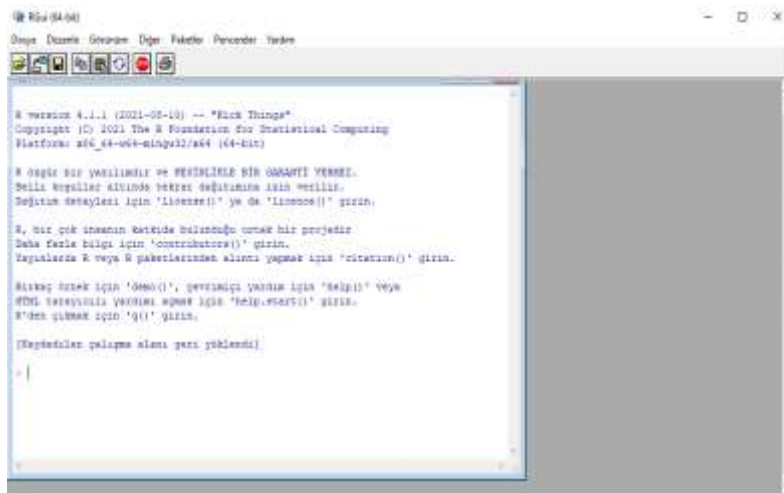
madde DMF’li olarak işaretlenir. Aslında doğrudan iki gruptaki madde güçlüğü değerleri karşılaştırılmamakta, basit bir doğrusal dönüşüm kullanılarak p değerlerinden Δ değerleri elde edilmektedir. Ama algoritmanın mantığı basitçe bu karşılaştırmaya dayanmaktadır. Tabii bu işlemler için Angoff’un önerdiği bir algoritma mevcuttur. Algoritma, bu çalışmanın yöntem bölümünde sunulacaktır.

Örnek Bir R Uygulaması

Bu çalışmanın temel amaçlarından biri Angoff’un DMG yöntemi ile DMF belirlemenin nasıl gerçekleştirildiğinin aktarılmasıdır. Bu nedenle, örnek bir veri seti üzerinden analiz gerçekleştirilmiş ve analiz basamakları adım adım açıklanmıştır. Bu analiz, elle ya da bir elektronik tablo programı ile yapılabileceği gibi, sosyal bilimler alanında yaygın bir şekilde kullanılan (Kızılcım ve Gençaslan, 2022; Yalçın, 2016) R yazılımı (R Core Team, 2023) ile de gerçekleştirilebilmektedir. DMF analizleri için daha önceden geliştirilmiş pek çok yazılım bilimsel araştırmalarda yaygın olarak kullanılmıştır. Bunlara örnek olarak IRTDIF (Kim ve Cohen, 1992), DICHODIF (Rogers, Swaminathan ve Hambleton, 1993), DFITPU (Raju, 1995), IRTLDF (Thissen, 2001), PARSCALE (Muraki ve Bock, 2003), EZDIF (Waller, 1998), DIFAS (Penfield, 2005), EASY-DIF (González, Padilla, Hidalgo, Gómez-Benito ve Benítez, 2011) verilebilir. Bu yazılımlarda bu çalışmada açıklanan Angoff’un DMG yöntemi ile DMF analizi gerçekleştirilemediği gibi, yazılımlar günümüzdeki istatistiksel analiz anlayışından kısmen uzaktır. Bu nedenle, bu çalışmada kullanıcıların dilediklerinde kendi satır komutlarını girerek ya da diğer geliştiriciler tarafından geliştirilen paketleri kullanarak kolaylıkla analizler yürütebilecekleri, özgür bir yazılım olan R tercih edilmiştir.

Bu çalışmada tek bir simülasyon verisi üzerinden analiz gerçekleştirilecektir. Gerçek veri seti üzerinde gerçekleştirilecek analizler sonucu elde edilen bulguların hatalı şekilde yorumlanmasına neden olmamak için simülasyon verisi ile çalışılması uygun görülmüştür. Bu amaca yönelik olarak R’daki ‘psych’ paketi (Revelle, 2023) yardımıyla bir veri seti üretilmiş ve DMF’li maddenin daha rahat görülebilmesi için üzerinde bazı düzenlemeler yapılmıştır. Veri setinin oluşturulmasında kullanılan satır komutları EK-1’de verilmiştir. Bu bölümde yöntemin nasıl kullanıldığı aşama aşama görseller ile özetlenmiştir.

1. R’in indirilmesi ve kurulması. R özgür bir yazılımdır ve resmi web sitesi üzerinden (<https://cran.r-project.org/>) ücretsiz olarak indirilip kurulabilir. Web sitesi ziyaret edildikten sonra Linux, macOS ve Windows işletim sistemleri için sunulan seçeneklerden size uygun olanı seçtikten sonra yazılımı bilgisayarınıza indirerek kurmanız gerekmektedir. Kurulum gerçekleştirildikten sonra R açıldığında ekrana gelecek olan ilk ara yüz Görsel 1’deki gibidir.



Görsel 1. R Ana Ekranı

2. Veri setinin hazırlanması. R’da analiz edilecek olan veri setinin belirli bir formatta olması gerekmektedir. Bu çalışmada kullanılacak olan veri seti *.csv formatındadır ve adı data.csv’dir. Bu format

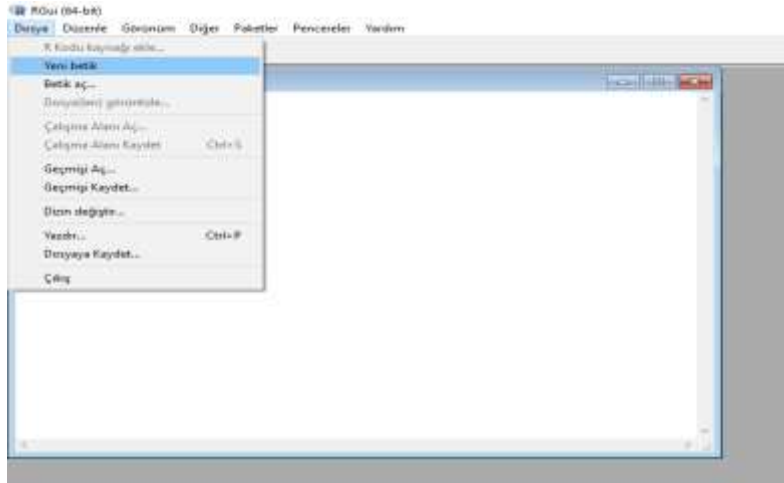
bu çalışmada, R'a tanıtılmasının kolay olması nedeniyle seçilmiştir. Veri setinin örnek görüntüsü Görsel 2'de verilmiştir.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U
1	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15	V16	V17	V18	V19	V20	gender
2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
3	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1
4	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
5	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1
6	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
7	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1
8	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1
9	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
10	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1
11	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
12	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1
13	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
14	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
15	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1
16	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
17	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1
18	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1
19	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1
20	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1

Görsel 2. Örnek Uygulamada Kullanılan Veri Setinin Görünümü

Görsel 2'de görüldüğü üzere, oluşturulan veri seti 20 maddeye öğrencilerin verdiği yanıtlardan aldığı puanlardan (1 ve 0) ve cinsiyet (gender) değişkeninden oluşmaktadır. Veri setinde 20 maddeye 200 öğrencinin verdiği yanıtlar yer almaktadır ve bu öğrencilerin yarısı kadın, yarısı ise erkektir (kadınlar için 1, erkekler için 0 ataması yapılmıştır).

3. R'da yeni betik açılması. R'da satır komutlarını girmek ve çalıştırmak için yeni bir betik açılması gerekmektedir. Yeni betik açılabilmesi için Dosya menüsünden Yeni betik tıklanmalıdır. Bu aşamada yapılanlar Görsel 3'te verilmiştir.



Görsel 3. R'da Yeni Bir Betik Açılması

Görsel 3'ten görüldüğü üzere basitçe öncelikle Dosya menüsü, ardından Yeni betik tıklanmalıdır. Bu işlemin kısayolu Ctrl + N'dir. Bu işlem gerçekleştirildiğinde ekrana İsimless - R Editor isimli bir pencere gelecektir. Tüm satır komutları bu pencere içine yazılacaktır.

4. Paketlerin indirilmesi ve çalıştırılması. R'da pek çok temel paket ve fonksiyon bulunduğu gibi, başka geliştiriciler tarafından geliştirilen paket ve fonksiyonların kullanılması da mümkündür. Bu çalışmada Angoff'un DMG yöntemi ile DMF analizi gerçekleştirmeye imkan tanıyan, oldukça kapsamlı ve iyi bir paket olan 'difR' paketi (Magis, Beland, Tuerlinckx ve De Boeck, 2010) kullanılacaktır. Bu paket geliştirildiği günden bu yana bilim çevrelerince değerlendirilmiş (Choi ve Asilkalkan, 2019; Rusch, Mair ve Hatzinger, 2018) ve pek çok bilimsel araştırmada kullanılmıştır (Akcan ve Atalay Kabasakal, 2023;

Başman, 2023; Jin, Chen ve Wang, 2018; Kaplan ve Atalmış, 2019; Sarı ve Huggins, 2014; Svetina ve Rutkowski, 2014). Öncelikle paket indirilmeli ve çalıştırılmalıdır. Bunun için, yeni açılan pencereye aşağıda verilen satır komutları girilmelidir.

```
install.packages("difR")  
library(difR)
```

Yukarıda verilen satır komutları hazırlandıktan sonra ilgili satırın üzerine gelerek Ctrl + R tuş kombinasyonu ile komutlar çalıştırılmalıdır. Böylelikle ilk olarak 'difR' paketi indirilecek, ardından çalıştırılacaktır. Bu aşamada ekrana 'Lütfen bu oturumda kullanılacak bir CRAN yansıması seçin' uyarısı gelebilir. Bu uyarı geldiğinde, aynı zamanda bir yansı (mirror) penceresi açılacaktır. Burada 'Turkey (Istanbul)' seçilebilir.

5. Verinin R'a aktarılması. Analiz edilecek verinin R'a aktarılması (import) gerekmektedir. Bunun için, R Düzenleyici penceresine aşağıda verilen satır komutu girilmelidir.

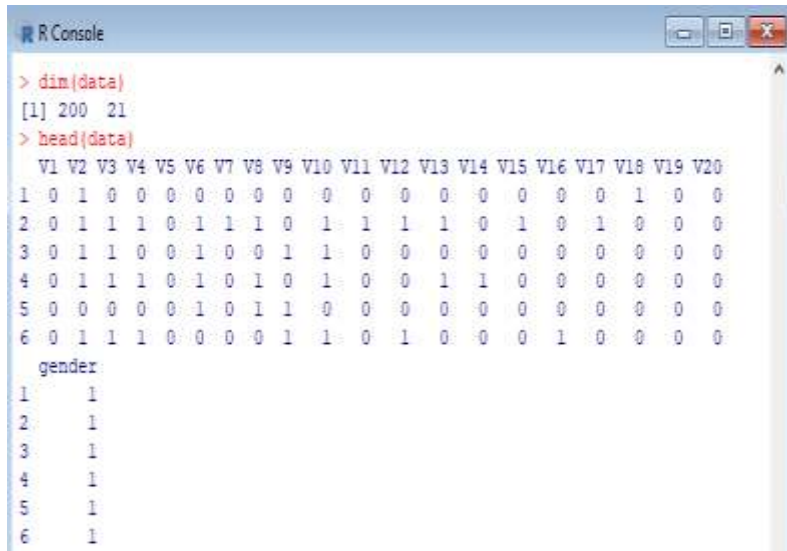
```
read.csv2("C:\\Users\\Metehan\\Desktop\\Angoff_TID\\data.csv")
```

Yukarıdaki komutlar incelendiğinde, analiz edilecek verinin masaüstünde Angoff_TID isimli bir klasörün içinde saklandığı görülmektedir.

6. Veri setinin analiz öncesinde incelenmesi. Analize geçmeden önce verinin incelenmesinde yarar vardır. R Düzenleyici penceresine aşağıda verilen satır komutları girilerek veri incelenebilir.

```
dim(data)  
head(data)
```

Yukarıda verilen satır komutları hazırlandıktan sonra sırasıyla Ctrl + R tuş kombinasyonu ile çalıştırıldığında ilk olarak veri setinin satır ve sütun sayısı, sonrasında ise veri setinin tüm sütunlarına ait ilk altı satırdaki değerler görüntülenebilecektir. Bu aşamada konsolda elde edilen görüntü Görsel 4'te verilmiştir.



```
> dim(data)  
[1] 200 21  
> head(data)  
  V1 V2 V3 V4 V5 V6 V7 V8 V9 V10 V11 V12 V13 V14 V15 V16 V17 V18 V19 V20  
1  0  1  0  0  0  0  0  0  0  0  0  0  0  0  0  0  0  0  1  0  0  
2  0  1  1  1  0  1  1  1  0  1  1  1  1  0  1  0  1  0  1  0  0  0  
3  0  1  1  0  0  1  0  0  1  1  0  0  0  0  0  0  0  0  0  0  0  0  
4  0  1  1  1  0  1  0  1  0  1  0  0  1  1  0  0  0  0  0  0  0  0  
5  0  0  0  0  0  1  0  1  1  0  0  0  0  0  0  0  0  0  0  0  0  0  
6  0  1  1  1  0  0  0  0  1  1  0  1  0  0  0  1  0  0  0  0  0  0  
  gender  
1      1  
2      1  
3      1  
4      1  
5      1  
6      1
```

Görsel 4. Veri Setinin Satır Komutları Yardımıyla İncelenmesi

Görsel 4'ten görüldüğü üzere veri setinde 200 satır ve 21 sütun bulunmaktadır. Ayrıca, ilk 20 sütunda maddelerden alınan puanlar, 21. sütunda ise cinsiyet bilgileri (1 ve 0) yer almaktadır.

7. Angoff'un DMG yöntemi ile analizin gerçekleştirilmesi. Kullanılan 'difR' paketindeki tek bir fonksiyon yardımı ile analiz gerçekleştirilebilmektedir. Bunun için R Düzenleyici penceresine aşağıda verilen satır komutu girilmelidir.

```
difTID(data[, 1:20], group = data[, 21], focal.name = 1)
```

Yukarıda verilen satır komutu incelendiğinde difTID() fonksiyonunun kullanıldığı ve bu fonksiyon içine üç argümanın girildiği görülmektedir. Bu argümanlardan ilki data argümanıdır, bu argümana veri seti (yalnızca maddeler) girilmelidir. İkinci argüman group argümanıdır ve bu argümana hangi iki grup arasında karşılaştırma yapılacağına bilgisinin girilmesi gerekmektedir. Son olarak üçüncü argüman focal.name argümanıdır. Bu argümana ise odak grubunun hangisi olduğunun bilgisi girilmelidir. Bu örnekte odak grup, 1 olarak girilmiştir, yani kadınlar. Satır komutu Ctrl + R kısayol tuş kombinasyonu ile çalıştırıldığında Görsel 5'teki bilgilere ulaşılmaktadır.

```

Extreme proportions adjusted by constraining to [0.001; 0.999]

Statistics:

      Prop.Ref Prop.Foc Delta.Ref Delta.Foc Dist.
V1  0.8500   0.4500   8.8543   13.5026  -2.9300 ***
V2  0.8500   0.8300   8.8543   9.1833   0.2022
V3  0.7500   0.8500  10.3020   8.8543   1.4377
V4  0.7500   0.8000  10.3020   9.6335   0.8727
V5  0.7700   0.4800  10.0446  13.2006  -1.8913 ***
V6  0.6900   0.6400  11.0166  11.5662  -0.0368
V7  0.7200   0.6900  10.6686  11.1292   0.0405
V8  0.5700   0.5900  12.2945  12.0898   0.4634
V9  0.5900   0.5900  12.0898  12.0898   0.3225
V10 0.4300   0.5600  13.7055  12.3961   1.2129
V11 0.4700   0.3300  13.3011  14.7597  -0.7795
V12 0.4100   0.3900  13.9102  14.2219   0.0298
V13 0.4200   0.4400  13.8076  13.6039   0.4073
V14 0.3400   0.3500  14.6499  14.5413   0.3075
V15 0.2700   0.3300  15.4513  14.7597   0.7010
V16 0.2900   0.2200  15.2135  16.0888  -0.4265
V17 0.2500   0.2600  15.6980  15.5734   0.2808
V18 0.2000   0.1700  16.3665  16.8167  -0.1604
V19 0.2400   0.1900  15.8252  16.5116  -0.3119
V20 0.1200   0.1300  17.6999  17.5056   0.2582

Code: '***' if item is flagged as DIF

Parameters of the major axis:

      a      b
1.0546 0.9496

Detection threshold: 1.5

Items detected as DIF items:

V1
V5

```

Görsel 5. Analiz Sonucunda Elde Edilen Çıktı

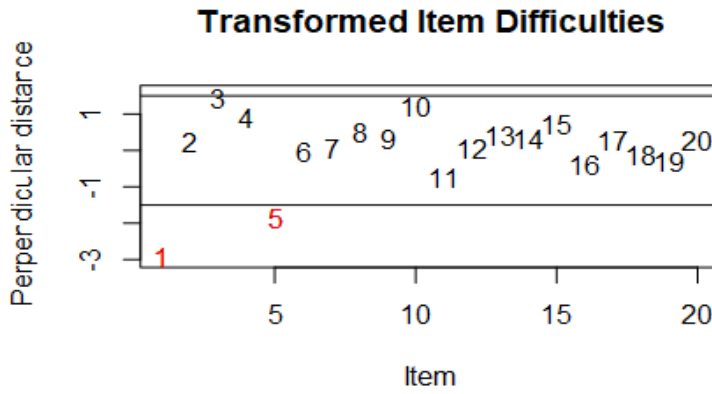
Görsel 5'ten görüldüğü üzere çok sayıda istatistik elde edilmiştir. Basitçe görüleceği üzere Madde 1 (V1) ve Madde 5'te (V5) diğerlerinden farklı bir durum söz konusudur. Angoff'un DMG yöntemine göre bu maddeler DMF'li olarak işaretlenmiştir (***). Ancak tüm istatistiklerin değerlendirilmesi adına açıklamaların yapılması uygun bulunmuştur. Buna göre, ilk olarak çıktının en başında yöntemde sadeleştirme (purification) kullanılmadığının bilgisi verilmektedir. Hemen altında uç oranların (extreme proportions) 0,001 ile 0,999 arasına sıkıştırıldığının bilgisi verilmiştir. Bunun nedeni, ilgili maddeyi odak ya da referans gruptaki tüm bireyler doğru (bu durumda ilgili madde için p değeri 1 olacaktır) ya da yanlış (bu durumda ilgili madde için p değeri 0 olacaktır) yanıtladığında hesaplamaların gerçekleştirilemeyecek olmasından dolayı 0 değerinin 0,001'e, 1 değerinin de 0,999'a eşitleneceğinin bilgisinin verilmesidir. Bu çalışmadaki örnek uygulamada bu sıkıştırmaya ihtiyaç duyulacak bir madde bulunmamaktadır. Maddelere ait istatistiklerin verildiği bölümde ise Prop.Ref sütununda basitçe referans grubunda ilgili maddeyi doğru yanıtlama oranı; Prop.Foc sütununda ise odak grubunda ilgili maddeyi doğru yanıtlama oranı yer almaktadır. Delta.Ref ve Delta.Foc sütunlarında sırasıyla referans ve odak gruplarında elde edilen doğru yanıt oranlarının (p_{jg} 'lerin) delta değerlerine dönüştürülmüş değerleri yer almaktadır. Dist. sütununda ise bu çalışmada da etraflıca bahsedilen dik uzaklık değerleri yer almaktadır. Zaten, bir maddenin DMF'li olup olmadığına bu sütundaki değerlere bakılarak karar verilmektedir. Olağan ayarlara göre Dist. Sütununda [-1,5; 1,5] aralığının dışında bir değer bulunuyorsa bu satırdaki maddenin DMF gösterdiği söylenmektedir. Çıktılarda a ve b ile gösterilen parametreler, ana eksen doğrusunun denklemindeki katsayılarıdır. Delta noktaları ile bir grafiksel gösterimi tercih edenler için bu değerler kullanılarak bir doğru çizilebilir.

Detection threshold kısmında 1.5 yazmaktadır. Bu difTID() fonksiyonunun olağan ayarlarında eşik değerinin 1,5 olarak seçildiğinin bir göstergesidir. İstenildiği takdirde fonksiyonun içine thrTID argümanı eklenerek bu değer değiştirilebilir. Son olarak, yanında üç yıldız işareti bulunan maddelerin listesi sunulmaktadır. Bu örnek uygulamadaki çıktıya göre V1 ve V5 DMF’li olarak işaretlenmiş maddelerdir.

8. Grafıksel gösterim. İsteyenler için ‘difR’ paketi, DMF belirleme sürecinde elde edilen istatistikler ile bir grafik oluşturmaya da izin vermektedir. difTID() fonksiyonu ile elde edilen sonuçlara göre grafik çizdirmek istendiğinde R Düzenleyici penceresine aşağıdaki komut satırı girilmelidir.

```
plot(difTID(data[, 1:20], group = data[, 21], focal.name = 1))
```

Yukarıdaki satır komutu çalıştırıldığında, Grafik 1’deki grafik elde edilmektedir.

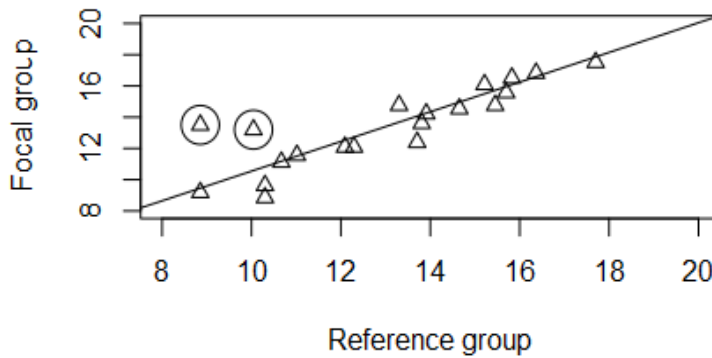


Grafik 1. Dik Uzaklıklara İlişkin Grafik

Grafik 1 incelendiğinde, yatay ekseninde madde numaralarının, dikey ekseninde ise çıktıdaki Dist. değerlerinin bulunduğu görülecektir. Grafik içinde bulunan iki yatay çizginin yatay eksenindeki -1,5 ve +1,5 değerlerine karşılık geldiği fark edilecektir. Bunlar eşik değerleridir (threshold). Bu çizgilerin dışında kalan maddelere ait numaralar kırmızı renk ile işaretlenmektedir. Ayrıca plot() fonksiyonunun içine plot = “delta” argümanı girilerek farklı bir grafik elde edilebilir.

```
plot(difTID(data[, 1:20], group = data[, 21], focal.name = 1), plot = "delta")
```

Yukarıdaki satır komutu çalıştırıldığında Grafik 2’deki grafik elde edilecektir.



Grafik 2. Odak ve Referans Gruptaki Delta Noktalarına İlişkin Saçılım Grafiği

Grafik 2 incelendiğinde görülecektir ki, üçgen şekilleri ile gösterilen noktalar delta noktalarıdır ve referans gruba ait delta değerleri yatayda, odak gruba ait delta değerleri dikeyde yer almaktadır. İki üçgen şekli, birer çember içinde gösterilmektedir. Bunlar örnek uygulamadaki 1 ve 5. maddelerdir. Ortadan geçen ana eksenenden belirgin şekilde ayrılan bu iki madde DMF'li olarak işaretlenmiştir.

9. Sonuçların raporlanması. Araştırmanın sonuçları raporlanırken şeffaf olunmalıdır ve diğer araştırmacıların da aynı veriler ile aynı araştırmayı yürüttüklerinde aynı sonuçlara ulaşmaları konusunda gereksinim duyulacak bilgiler verilmelidir. Bu noktada DMF analizi yürüten bir araştırmacı, başta kayıp veriler ve uç değerler ile nasıl başa çıktığını belirtmeli, eğer ek istatistikler (güvenirlilik katsayısı, boyut yapısı analizi, test ve madde istatistikleri gibi) hesapladı ise paylaşmalı, ardından kullandığı DMF belirleme yönteminin sonuçlarını detaylıca paylaşmalıdır. Angoff'un DMG yöntemi ile analiz sonucunda elde edilen dik uzaklıkların hangi eşik değere göre değerlendirildiğinde maddenin yanlı olma potansiyeli taşıdığı anlaşılabilir. Ancak, elde edilen diğer istatistikler ile birlikte raporlamanın gerçekleştirilmesi daha uygun olacaktır. Bu bağlamda, madde numaralarının, madde güçlüklerinin, delta değerlerinin, dik uzaklıkların ve kabul edilen eşik değerlere göre hangi maddelerin DMF'li olarak işaretlendiğinin belirtilmesi yerinde olacaktır.

Angoff'un DMG yönteminin alan yazındaki popülaritesini kaybetmesinin nedeni yalnızca yeni DMF belirleme yöntemlerinin alana kazandırılmış olması değil, aynı zamanda Angoff'un yönteminin ciddi sınırlılıklarının bulunduğu fark edilmesidir. Bu nedenle, yöntem alan yazında sık sık eleştirilmiştir. Bu çalışmanın amacı DMF belirleme çalışmalarında sık sık eleştirilen, buna karşın günümüzde hala bazı çalışmalarda kullanılan Angoff'un DMG yönteminin algoritmasını yakından inceleyerek, çalışmalarda kullanılabilirliğinin sorgulanmasıdır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1) DMF belirlemede Angoff'un DMG yönteminin güçlü ve sınırlı yanları nelerdir?
- 2) Yöntemin algoritmasından hareketle yöntemin hangi çalışmalarda/alanlarda kullanılabileceği söylenebilir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada var olan bir durumun var olduğu şekliyle ortaya konulması amaçlandığından temel araştırma (basic research) olarak nitelendirilebilir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

Angoff'un DMG Yönteminin Algoritması

Angoff'un yöntemine göre DMF gösteren bir maddenin belirlenmesi için yapılacak hesaplamalar elle ya da temel bir elektronik tablo programı ile gerçekleştirilebilir. Bu bölümde Angoff'un DMG yönteminin algoritması basamak basamak açıklanacaktır.

1. Öncelikle karşılaştırılacak gruplar belirlenmelidir. Bu gruplardan biri odak, diğeri ise referans grubu olacaktır.* Örneğin, bir test uygulamasının ardından testin maddelerini yanıtlayan bireylerin yanıtlarının yanında cinsiyet bilgilerinin de alındığını düşünelim. Odak grubu kadınlar, referans grubu erkekler olarak seçildiği durumda, kadın bireylere 1, erkek bireylere 0 ataması yapılacaktır.

2. Her bir madde için her bir grupta (odak ve referans) madde güçlük indeksi ayrı ayrı hesaplanmalıdır. Bu hesaplama oldukça kolaydır. Madde güçlük indeksi (p_j) maddelerin 1 ve 0 şeklinde ikili puanlandığı (dichotomous) durumda maddeden alınan 1 puanlarının, toplam katılımcı sayısına bölümü ile

* Odak (focal) grup ve referans (reference) grup tanımlaması günümüzde oldukça yaygın bir şekilde kullanılmasına karşın, bazı çalışmalarda bu gruplar çalışma (study) grubu – temel (base) grup (Dorans ve Kulick, 1983), odak grup – temel grup (Dorans, 1989), azınlık (minority) – çoğunluk (majority) grupları (de Ayala, 2009) şeklinde de ele alınabilmektedir. Türkçede odak grubunun çevirisinin fokal grup olarak yapıldığı bir çalışma da mevcuttur (Korkmaz, 2006).

hesaplanmaktadır. Bu yöntemde gruplar söz konusu olduğu için gruplar g alt indisi ile gösterilmek üzere madde güçlük indeksleri p_{jg} ile gösterilmiştir.

3. Madde güçlük indeksleri, normalleştirilmiş z puanlarına (kısaca z puanları) dönüştürülmelidir. Bu aşamada, elde edilen p_j değerleri, z puanları tablosunda karşılık gelen değerlere dönüştürülür. Örneğin, 0,95 ve 0,975 değerleri sırasıyla -1,64 ve -1.96 değerlerine karşılık gelecektir. Burada farklı gruplarda p_{jg} değerlerinin dönüştürülmesi ile elde edilen puanlar z_{jg} ile gösterilmiştir.

4. Elde edilen z_{jg} puanları Δ değerlerine dönüştürülmelidir. Bu aşamada, Angoff'un önerdiği doğrusal bir dönüşüm söz konusudur. Buna göre, her bir gruptaki her bir z puanı, $\Delta_{jg} = 4z_{jg} + 13$ eşitliği ile bir Δ değerine dönüştürülür (ortalama 13, standart sapma 4). Bu dönüşüm ile negatif değerler yerine pozitif değerler ile işlem yapma kolaylığı elde edilmiş olur. Örneğin, sıklıkla -3 ile +3 arasında değişen z değerleri Δ değerlerine dönüştürüldüğünde 1 ile 25 arasında değerler elde edilir (Anastasi, 1976).

5. İki ayrı grup için elde edilen Δ değerleri (Δ_{j0}, Δ_{j1}) bir saçılım grafiği (scatter plot) aracılığı ile incelenir. İki ayrı grup için elde edilen delta değerleri, referans grubun yatayda, odak grubun dikeyde yer aldığı bir dağılım grafiği ile incelenebilir. Bu grafiğe özel olarak delta plot adı verilmektedir. Bu nedenle, grafikte yer alan her bir nokta delta point (delta noktası) olarak isimlendirilir. Bu noktadaki grafiksel incelemede, eğer testte DMF'li madde yer almıyorsa noktaların birbirine yakın olması ve elipse benzer bir şekil oluşturması beklenir. Eğer noktalar birbirinden uzaklaşıyor ve elipsoit şekil bozuluyorsa, testte karşılaştırılan gruplar açısından DMF'li madde bulunması olasıdır. Çünkü elipsoitin bozulması, madde \times grup etkileşiminin varlığı şeklinde yorumlanmaktadır ve bu durumda testteki bir madde diğer maddelere göre görece, bir gruba kolay gelirken diğerine zor gelmiştir (Devine ve Raju, 1982). Angoff (1975) grafikte sapan noktaların farklı gruplardaki bireyler için farklı psikolojik anlamlar ifade edebileceğini söylemektedir.

6. Dik uzaklıklar hesaplanmalıdır. Grafiksel incelemenin yanı sıra, maddelerin DMF gösterip göstermediğinin belirlenmesi için elips şeklinin ana eksenine (major axis) olan dik uzaklıklarının (perpendicular distance) hesaplanması gereklidir. Elipsin ana eksenini $\Delta_{j1} = a + b\Delta_{j0}$ denklemi ile ifade edilir. Bu noktada kesişim (a) ve eğim (b) parametrelerinin hesaplanması gerekmektedir.

$$b = \frac{s_1^2 - s_0^2 + \sqrt{(s_1^2 - s_0^2)^2 + 4s_{01}^2}}{2s_{01}}$$
 ve $a = \bar{x}_1 - b\bar{x}_0$ eşitlikleri yardımıyla gerçekleştirilen hesaplamalar* sonucunda kesişim ve eğim parametreleri hesaplanır. Burada, \bar{x}_1 ve \bar{x}_0 sırasıyla odak ve referans gruptaki ortalamaları, s_1^2 ve s_0^2 sırasıyla odak ve referans gruptaki varyansları ve s_{01} kovaryansı göstermektedir.

Delta noktalarının ana eksene uzaklıklarını ifade eden dik uzaklıklar (D_j) ise aşağıdaki şekilde hesaplanır:

$$D_j = \frac{b\Delta_{j0} + a - \Delta_{j1}}{\sqrt{b^2 + 1}}$$

Eşitlikten de anlaşılacağı üzere, noktaların bir doğruya olan uzaklıkları hesaplanmaktadır. Büyük uzaklık değerleri, delta noktalarının ana eksenden uzaklaştığını göstermektedir ve bu durumda maddenin DMF göstermesi söz konusu olabilir. Uzaklık değerleri negatif ya da pozitif olabilir. Pozitif büyük değerler, ilgilenilen maddenin referans gruptaki bireylere odak gruptaki bireylere göre daha kolay geldiğini gösterirken, negatif büyük değerler (mutlak değer açısından), ilgili maddenin odak gruptaki bireylere referans gruptaki bireylere göre daha kolay olduğunu gösterir.

Dik uzaklıkların kaç olduğu durumda madde için DMF şüphesi oluşacağı konusunda çeşitli öneriler bulunmaktadır. Bu öneriler teknik açıdan sınıflandırma amacı taşımaktadır (madde DMF'li ya da değil).

* Magis ve Facon'un (2012) çalışmasında bu formül hatalı olarak verilmiştir. Bu hata, Magis ve Facon'un bir başka çalışmasında (2014) düzeltilmiştir.

Önerilen eşik değerler istatistiksel bir manidarlık düzeyine atıfta bulunmamaktadır, bunun yerine ancak bir etki büyüklüğü olarak değerlendirilebilirler. Alan yazında sıklıkla, Mantel-Haenszel yönteminin yorumlanmasında kullanılan, C düzeyi DMF'yi işaret eden 1,5 eşik değeri (Zwick ve Ercikan, 1989) Angoff'un DMG yönteminde de kullanılmaktadır. Holland ve Wainer (1993) 1,5 eşik değerinin DMF incelemelerinde sıklıkla kullanıldığını ifade etmektedir ve araştırmacılar da [-1,5; 1,5] aralığının dışında kalan uzaklıkları, çalışmalarında DMF olarak değerlendirmektedir (Facon ve Nuchadee, 2010; Robin, Sireci ve Hambleton, 2003; Sireci, Patsula ve Hambleton, 2005).

Angoff'un Yönteminin Güçlü Yanları

Angoff'un DMG yöntemi, anlaşılması oldukça kolay bir yöntemdir. Temel olarak bir maddenin bir gruptaki bireylere diğer gruptaki bireylerden daha kolay gelmesi maddenin yanlı olabileceğine ilişkin bir öngörü sağlamaktadır. Yöntemin algoritmasının basitliği onun güçlü yanlarından biridir.

DMF belirleme çalışmalarında örneklem büyüklüğü maddelere ilişkin istatistikleri etkileme gücüne sahiptir. Özellikle bazı yöntemlerde görece büyük örneklemle çalışılması bir zorunluluk olarak görülmektedir. Buna karşın Angoff'un DMG yönteminde küçük örneklemle de çalışmalar yürütülebilir (Muñiz, Hambleton ve Xing, 2001). Örneğin, sınıf içinde uygulanan bir ölçme aracı üzerinde DMF analizleri yürütüleceği zaman, küçük bir örneklem ile çalışılması gerekmektedir ve bu durum da seçilebilecek DMF belirleme yöntemine kısıt getirecektir.

Yöntemin içerdiği matematiksel işlemler oldukça sadedir. Algoritmada hesaplanan delta değerlerinin, ana eksen ve dik uzaklıklarının hesaplanması kolaydır ve delta değerleri (noktaları) bir grafik ile görselleştirilebilir. Grafikselleştirilmesinin sonucunda yorumlamalar kolaylıkla yapılabilir. Bu nedenlerle, Angoff'un Dönüştürülmüş Madde Güçlükleri, pek çok sınırlılığın rağmen hala araştırmalarda kullanılabilir. Yöntemin içerdiği matematiksel işlemler oldukça sadedir. Algoritmada hesaplanan delta değerlerinin, ana eksen ve dik uzaklıklarının hesaplanması kolaydır ve delta değerleri (noktaları) bir grafik ile görselleştirilebilir. Grafikselleştirilmesinin sonucunda yorumlamalar kolaylıkla yapılabilir. Bu nedenlerle, Angoff'un Dönüştürülmüş Madde Güçlükleri, pek çok sınırlılığın rağmen hala araştırmalarda kullanılabilir.

Angoff'un Yönteminin Sınırlı Yanları

Angoff'un Dönüştürülmüş Madde Güçlükleri yöntemi, gruplar arasında bir maddeyi doğru yanıtlama oranlarına odaklanmaktadır. Bu yöntemde madde ayırt edicilikleri (item discrimination) göz önünde bulundurulmaz. Eğer, bir madde gruplar arasında madde ayırt ediciliği açısından farklılaşıyorsa (tek biçimli olmayan DMF) bu yöntem DMF'yi tespit etmek için uygun bir yöntem olmayacaktır. Bu yöntemin, önemli sınırlılıklarından biri budur.

Bu yöntemde bir maddenin bir gruptaki herkes tarafından doğru ya da herkes tarafından yanlış yanıtlanması matematiksel açıdan bir soruna neden olabilir. Çünkü bu durumda p_j değeri 1 ya da 0 olacaktır. Bu durumda delta değerleri sonsuz olacaktır. Angoff ve Ford (1973) bu sınırlılığı aşmak için madde güçlüklerini $[-0,05; 0,95]$ arasına sıkıştırmayı önermiştir. Nitekim, bu yöntemin en önemli sınırlılığı bu değildir.

Yöntemin önemli sınırlılıklarından biri madde etkisinin (item impact) varlığı ve madde ayırt ediciliğidir. Hunter (1975), Lord (1977) ve Rudner'in (1978) ifade ettiği üzere, cevaplayıcılar arasında ölçülen özellik açısından farklılık söz konusu olabilir ve bu durumda gruplar farklı ortalama yeterlik düzeyine sahip oldukları için ortalama madde güçlükleri farklılaşır. Bu halde, madde etkisi ortaya çıkmasına rağmen, yöntem maddeyi DMF'li olarak işaretleyecektir. Bu durum, sonraları Angoff (1993) tarafından da kabul edilmiştir. Gruplardaki bireylerin yeterlik düzeylerinin dikkate alınmaması durumunda oluşan madde güçlükleri farkı, tıpkı t-testindeki ya da ANOVA'daki gibi gruplar arasındaki farktan kaynaklanmaktadır, maddenin yanlılığından değil. Basitçe ifade etmek gerekirse, p değerleri (aynı zamanda delta değerleri gibi düşünülebilir) madde güçlüklerini yansıttığı gibi grup farklılıklarını da yansıtmaktadır. Bu teorik sınırlılıktan dolayı, bu yöntem ancak karşılaştırılan iki grubun gerçek ortalamalarının birbirine eşit ya da çok yakın olduğu durumlarda daha işlevsel sonuçlar verebilir (Shepard, Camilli ve Averill, 1981). Bu yöntemde ayrıca, bazı maddelerin diğer maddelere göre daha ayırt edici olması durumunda da yöntem maddeleri DMF'li olarak işaretleyecektir. Bu sorun, yöntemde madde ayırt ediciliklerinin göz önüne alınmamasından kaynaklanmaktadır. Yöntemin, yalnızca madde güçlüklerine odaklanıyor oluşuna gelen

eleştiriler neticesinde Angoff (1982) hesaplamalara madde ayırt ediciliklerini de dahil edecek şekilde bir düzenleme yapmıştır. Revize Edilmiş Dönüştürülmüş Madde Güçlükleri Yöntemi (Revised TID Method) bu şekilde oluşmuştur. Ancak bu yöntem de madde yanlılığı incelemeleri için yetersiz görülmüştür (Seong ve Subkoviak, 1987).

Angoff'un DMG yönteminde eşik değerler (threshold) ile ilgili bir sınırlılık da söz konusudur. Bu yöntemde bir maddenin DMF'li olup olmadığına maddeye ait delta değerinin doğruya dik uzaklık değerine göre karar verilmektedir. Bu uzaklığın ne kadar olduğu durumda maddenin DMF'li olarak işaretleneceği ise bir tartışma konusudur. Alan yazında sıklıkla 1,5 değeri sınır değer olarak kullanılmaktadır, buna karşın Angoff net bir eşik değeri önermemiştir. Oysa, eşik değerin kaç olacağı önemli bir konudur. Yüksek bir eşik değer seçildiğinde DMF'li maddeler tespit edilemeyebilir, düşük bir değer seçildiğinde ise DMF'li olarak işaretlenen maddelerin yanlı olduğuna ilişkin öne sürülen kanıtlar bilimsel bir zemine oturtulamayabilir.

Bir ölçme aracındaki maddeler 1-0 şeklinde puanlanabileceği gibi iki kategoriden daha fazla sayıda puan kategorisi de mevcut olabilir. Angoff'un DMG yöntemi yalnızca ikili puanlanan (dichotomous) maddeler için kullanılabilir, çoklu puanlanan (polytomous) maddeler için bu analiz gerçekleştirilememektedir. Ayrıca, bu yöntemde yalnızca iki grup karşılaştırılabilmektedir. İki'den fazla grup karşılaştırılmak istendiğinde genelleştirilmiş DMF belirleme yöntemlerinin kullanılması gerekmektedir.

Angoff'un yönteminin pek çok sınırlılığı bulunmasına karşın, günümüzde hala kullanıldığını söylemek mümkündür. Örneğin, Aituariagbon ve Osarumwense (2022) tarafından yürütülen bir çalışmada Mantel-Haenszel, Standardizasyon ve Angoff'un DMG yöntemleri ile SSCE 2019 Ekonomi isimli bir testte DMF incelemesi yapılmıştır. Yazarlar, Standardizasyon ve Angoff'un DMG yöntemlerinin DMF belirlemede daha uygun yöntemler olabileceğini raporlamışlardır. de Ruiter ve Bers (2022) tarafından bir ölçme aracı geliştirme sürecinde geçerliğe ilişkin kanıtlar sunmak adına cinsiyet ve yaş grupları arasında DMF analizleri yürütülmüştür ve bu aşamada ilk olarak Angoff'un DMG yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacılar yöntemin sınırlı yönlerinin farkında olarak ardından M-H yöntemi ile de DMF incelemesi yapmışlardır. Yöntem bu çalışmada, grafiksel inceleme imkanı sunduğu için DMF hakkında bir öngörü vermesi amacıyla kullanılmıştır. Farcomeni, Pittau, Viviani ve Zelli (2022) tarafından bir ölçeğin Avrupalı örneğinde kullanımına yönelik bir çalışma yürütülmüştür. Bu çalışmada ölçeğin bir ölçme kuramına uygunluğunun yanı sıra DMF incelemesi de yapılmıştır. Bu aşamada DMF belirleme yöntemi olarak Angoff'un DMG yönteminden yararlanılmıştır. Van Vo ve Csapó (2023) tarafından yürütülen bir çalışmada bir testin farklı uygulama koşullarındaki sonuçları üzerinden elde edilen ölçümlerin geçerliğine bir kanıt sunmak adına Angoff'un Delta Plot yönteminden yararlanılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bir testte yer alan maddeleri yanıtlamada, farklı gruplarda (cinsiyet, ırk, dil, kültür, vb.) yer alan bireylerin doğru yanıt verme olasılıklarının değişiyor olmasının test puanlarının geçerliği konusunda incelenmesi gereken önemli bir konudur. DMF'li maddeler içeren testler, en başta test adilliği (fairness) konusunu tartışmalı hale getirecektir. Bir testte bir ya da daha fazla sayıda (bu durumda değişen madde öbeği fonksiyonu söz konusu olabilir) maddenin DMF gösteriyor olması durumu madde yansızlığını şüpheli hale getirmesinin yanı sıra aynı ölçümler ile yürütülecek madde, test ve birey parametre kestirimleri (Cho, Suh ve Lee, 2016), ölçme değişmezliği (Byrne, Shavelson ve Muthén, 1989), test eşitleme (Atalay Kabasakal ve Kelecioğlu, 2015; Demirus ve Gelbal, 2016) ve çok aşamalı testler (MST) / bilgisayar ortamında bireye uyarlanmış testler (CAT) (Erdem-Kara ve Doğan, 2022) vb. çalışmalarda da sıkıntılara yol açabilir.

Madde/test yanlılığı konusu üzerine olan alan yazın incelendiğinde madde yanlılığının araştırılmasında yürütülecek istatistiksel süreçte (DMF analizi) Angoff'un DMG yöntemi, bilinen en eski yöntemdir (Shepard, Camilli ve Williams, 1985). Bu yöntem, özellikle kolay anlaşılabilir algoritması ve hesaplamaları ile öne çıkmaktadır. Yalnızca madde güçlüklerine odaklanılan yöntemin, pek çok sınırlılığı da bulunmaktadır. Bu nedenle araştırmacılar, günümüzde DMF araştırmalarında bu yöntemin kullanılmasının bırakılması gerektiği fikrindedir. Bu çalışmada da ilgili başlıklar altında verilen yöntemin algoritmasından

görüldüğü üzere, formülizasyondaki Δ değerleri, doğrudan madde güçlüklerinden (p) elde edilmektedir. Madde güçlükleri ise, basitçe odak ve referans grupta ayrı ayrı madde yanıtlarının ortalamasından elde edilmektedir. Bu ortalamalar aslında ilgili gruplara aittir. Bu halde Δ değerleri üzerinden yapılacak bir karşılaştırmada, teknik olarak grupların ortalamaları karşılaştırılmaktadır. Bu gruplar arasında anlamlı bir farklılık var ise, bu farklılık doğrudan maddelere ilişkin istatistiklere de yansiyacaktır. Gruplar arasındaki farklılık, madde düzeyinde gözlemlendiğinde bu durum DMF'ye işaret etmemektedir. Bu farklılık, DMF analizi sonuçlarının yanlış yorumlanmasına neden olacaktır. Bu nedenle, bu yöntem ancak karşılaştırılan iki grubun ortalamalarının birbirine eşit ya da çok yakın olduğu durumlarda daha anlamlı sonuçlar verebilir (Shepard, Camilli ve Averill, 1981). Ayrıca, bir grupta hem yüksek hem de düşük başarı düzeyine sahip bireyler olabilir. Farklı gruplarda farklı miktarlarda yüksek ve düşük başarı düzeylerine sahip bireylerin sadece gruplara ilişkin ortalamalar üzerinden karşılaştırılması ciddi bir problemi beraberinde getirmektedir. Bu nedenle Angoff'un DMG yönteminden sonra geliştirilen yöntemlerde (örneğin M-H ya da MTK tabanlı yöntemler) genellikle, farklı gruplarda ancak aynı yeterlik düzeylerindeki (θ) bireyler karşılaştırılmıştır.

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

Bu çalışmada, yöntemin tüm yönleriyle ele alınmasının yanı sıra, popülerliği her geçen gün artan R yazılımı aracılığı ile de uygulaması gerçekleştirilmiştir. R, ölçme ve değerlendirme ve psikometri alanlarında sıklıkla kullanılan paketlere sahiptir ve yazılımı destekleyen topluluğun da katkılarıyla paketler ve fonksiyonları her geçen gün iyileştirilmektedir. Türkiye'de de özellikle sosyal bilimler alanında R yazılımını kullanmak isteyenler için kaleme alınan kaynakların sayısı her geçen gün artmaktadır (Atar, Atalay Kabasakal, Ünsal Özberk, Özberk ve Kıbrıslıoğlu Uysal, 2021; Avcu, 2021; Demir, 2020; Koğar, 2022). Bu kaynaklar araştırmacıların, R'ın temel mantığını anlamasına ve istatistiksel analizlerin R'da nasıl adım adım gerçekleştirileceğini öğrenmelerine katkı sunmayı amaçlamaktadır. Bu makale çalışmasında da benzer amaçla Angoff'un DMG yöntemi ile DMF analizinin adımları olabildiğince detaylı bir şekilde paylaşılmıştır. Bu çalışmada, R'daki difR paketi ile örnek bir Angoff'un DMG yöntemi ile DMF belirleme uygulaması gerçekleştirilmiştir. Makalenin gövdesinde verilen adımlar takip edilerek analiz kolay bir şekilde gerçekleştirilebilir. Ayrıca, algoritması ve hesaplamaları oldukça basit olan Angoff'un DMG yöntemi ile DMF belirleme, R'daki temel fonksiyonlar ve argümanlar ile de gerçekleştirilebilir. Bunun için makale yazarı tarafından hazırlanan örnek satır komutları EK-2'de verilmiştir. Bu çalışmada paylaşılan satır komutları ile diğer araştırmacıların da benzer adımları kullanarak tek başına bir DMF analizi gerçekleştirebilmesi mümkün kılınmaya çalışılmıştır.

Kaynaklar

Acar, T. ve Kelecioğlu, H. (2010). Maddenin farklı fonksiyonlaşmasını belirleme tekniklerinin karşılaştırılması: GADM, LR ve MTK-OO. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(2), 623-649.

Aituariagbon, K. E., & Osarumwense, H. J. (2022). Non-parametric method of detecting differential item functioning in Senior School Certificate Examination (SSCE) 2019 Economics multiple choice items. *Kashere Journal of Education*, 3(1), 146-158. <https://dx.doi.org/10.4314/kje.v3i1.19>

Akcan, R., & Atalay Kabasakal, K. (2023). The impact of missing data on the performances of DIF detection methods. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 14(1), 95-105. <https://doi.org/10.21031/epod.1183617>

-
- American Educational Research Association [AERA], American Psychological Association [APA], & National Council on Measurement in Education [NCME]. (1999). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association.
- Anastasi, A. (1976). *Psychological testing* (4th Ed.). MacMillan Publishing Co., Inc.
- Anastasi, A., & Urbina, S. (1997). *Psychological testing* (9th Ed.). Prentice-Hall, Inc.
- Andrich, D., & Hagquist, C. (2012). Real and artificial differential item functioning. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 37(3), 387-416. <https://doi.org/10.3102/1076998611411913>
- Angoff, W. H. (1972). *A technique for the investigation of cultural differences* [Paper presentation]. American Psychological Association Annual Meeting, Honolulu.
- Angoff, W. H. (1975). *The investigation of test bias in the absence of an outside criterion* [Paper presentation]. NIE Conference on Test Bias, Washington, D.C.
- Angoff, W. H. (1982). Use of difficulty and discrimination indices for detecting item bias. In R. A. Beck (Ed.), *Handbook of methods for detecting item bias* (pp. 96-116). Johns Hopkins University Press.
- Angoff, W. H. (1989). *Context bias in the Test of English as a Foreign Language* (Report No. RR-89-10). ETS Research Report Series. <https://doi.org/10.1002/j.2330-8516.1989.tb00336.x>
- Angoff, W. H. (1993). Perspectives on differential item functioning methodology. In P. W. Holland & H. Wainer (Eds.), *Differential item functioning* (pp. 3-23). Lawrence Erlbaum Associates.
- Angoff, W. H., & Cook, L. L. (1988). *Equating the scores of the prueba de aptitud académica and the scholastic aptitude test* (Report No. 88-3). ETS Research Report Series. <https://doi.org/10.1002/j.2330-8516.1988.tb00259.x>
- Angoff, W. H., & Ford, S. F. (1971). *Item-race interaction on a test of scholastic aptitude* (Report No. CEEB-RDR 71-72). Research Bulletin, Educational Testing Service.
- Angoff, W. H., & Ford, S. F. (1973). Item-race interaction on a test of scholastic aptitude. *Journal of Educational Measurement*, 10(2), 95-105. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1973.tb00787.x>
- Angoff, W. H., & Herring, C. L. (1971). *Study of the appropriateness of the Law School Admission Test for Canadian and American Students LSAC LSAT* (Report No. LSAC-71-01). Law School Admissions Council.
- Angoff, W. H., & Johnson, E. G. (1988). *A study of the differential impact of curriculum on aptitude test scores* (RR-88-46). ETS Research Report Series. <https://doi.org/10.1002/j.2330-8516.1988.tb00302.x>
- Angoff, W. H., & Modu, C. C. (1973). *Equating the scales of the Prueba de Aptitud Académica and the Scholastic Aptitude Test* (Report No. CEEB-RR-3). College Entrance Examination Board.
- Angoff, W. H., & Sharon, A. T. (1971). A comparison of scores earned on the Test of English as a Foreign Language by native American college students and foreign applicants to U.S. colleges. *TESOL Quarterly*, 5(2), 129-136. <https://doi.org/10.2307/3585995>
- Angoff, W. H., & Sharon, A. T. (1974). The evaluation of differences in test performance of two or more groups. *Educational and Psychological Measurement*, 34(4), 807-816. <https://doi.org/10.1177/001316447403400408>
- Atalay Kabasakal, K., Arsan, N., Gök, B. ve Kelecioğlu, H. (2014). Değişen madde fonksiyonunun belirlenmesinde MTK olabilirlik oranı SIBTEST ve Mantel-Haenszel yöntemlerinin performanslarının (I. tip hata ve güç) karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(6), 2175-2194. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.6.2165>

-
- Atalay Kabasakal, K., & Kelecioğlu, H. (2015). Effect of differential item functioning on test equating. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(5), 1229-1246. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.5.2505>
- Atar, B., Atalay Kabasakal, K., Ünsal Özberk, E. B., Özberk, E. H. ve Kıbrıslıoğlu Uysal, N. (2021). *R ile veri analizi ve psikometri uygulamaları* (4. Baskı). Pegem Akademi.
- Atar, B., & Kamata, A. (2011). Comparison of IRT likelihood ratio test and logistic regression DIF detection procedures. *Hacettepe University Journal of Education*, 41, 36-47.
- Avcu, A. (2021). *Test geliştirmede modern yaklaşımlar: R istatistik programı uygulamaları*. Nobel Yayıncılık.
- Aybek, E. C., Yaşar, M. ve Kula Kartal, S. (2021). Öğretmen yapımı bir testteki maddelerin değişen madde fonksiyonu bağlamında incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 281-300. <https://doi.org/10.9779/pauefd.825631>
- Bakan Kalaycıoğlu, D. ve Kelecioğlu, H. (2011). Öğrenci Seçme Sınavı'nın madde yanlılığı açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 3-13.
- Başman, M. (2023). A comparison of the efficacies of differential item functioning detection methods. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 10(1), 145-159. <https://doi.org/10.21449/ijate.1135368>
- Bauer, D. J. (2017). A more general model for testing measurement invariance and differential item functioning. *Psychological Methods*, 22(3), 507-526. <https://doi.org/10.1037/met0000077>
- Benson, J. (1987). Detecting item bias in affective scales. *Educational and Psychological Measurement*, 47(1), 55-67. <https://doi.org/10.1177/0013164487471008>
- Bezruczko, N., Schulz, E. M., Reynolds, A. J., Perlman, C. L. & Rice, W. K. (1989). *The stability of four methods for estimating item bias* (Report No. ED-392-823). Department of Research and Evaluation, Chicago Public Schools.
- Binet, A., & Simon, T. (1905). New methods for the diagnosis of the intellectual level of subnormals. In H. H. Goddard (Ed.), *Development of intelligence in children (the Binet-Simon Scale)*. Williams & Wilkins.
- Bolt, D. M. (2002). A Monte Carlo comparison of parametric and nonparametric polytomous DIF detection methods. *Applied Measurement in Education*, 15(2), 113-141. https://doi.org/10.1207/S15324818AME1502_01
- Bolt, S. E., & Ysseldyke, J. (2008). A comparison of differential item functioning (DIF) identified across disability types. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(2), 121-138. <https://doi.org/10.1177/0734282907307703>
- Byrne, B. M., Shavelson, R. J., & Muthén, B. (1989). Testing for the equivalence of factor covariance and mean structures: The issue of partial measurement invariance. *Psychological Bulletin*, 105(3), 456-466. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.105.3.456>
- Camilli, G., & Shepard, L. A. (1994). *Methods for identifying biased test items*. Sage Publications.
- Cardall, C., & Coffman, W. E. (1964). *A method for comparing the performance of different groups on the items of a test* (Report No. RB-64-61). Research Bulletin, Educational Testing Service.
- Chalmers, R. P. (2018). Improving the Crossing-SIBTEST statistic for detecting non-uniform DIF. *Psychometrika*, 83, 376-386. <https://doi.org/10.1007/s11336-017-9583-8>
- Chang, H-H., Mazzeo, J., & Roussos, L. (1995). *Detecting DIF for polytomously scored items: An adaptation of the SIBTEST procedure* (Report No. RR-955). Educational Testing Service. <https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.1995.tb01640.x>

-
- Cho, S.-J., Suh, Y., & Lee, W.-Y. (2016). After differential item functioning is detected: IRT item calibration and scoring in the presence of DIF. *Applied Psychological Measurement, 40*(8), 1-19. <https://doi.org/10.1177/0146621616664304>
- Choi, S. W., Gibbons, L. E., & Crane, P. K. (2011). Lordif: An R package for detecting differential item functioning using iterative hybrid ordinal logistic regression/item response theory and monte carlo simulations. *Journal of Statistical Software, 39*(8), 1-30. <https://doi.org/10.18637/jss.v039.i08>
- Choi, Y.-J., & Asilkalkan, A. (2019). R packages for item response theory analysis: Descriptions and features. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives, 17*(3), 168-175. <https://doi.org/10.1080/15366367.2019.1586404>
- Clearly, T. A., & Hilton, T. L. (1968). An investigation into item bias. *Educational and Psychological Measurement, 28*, 61-75. [10.1177/001316446802800106](https://doi.org/10.1177/001316446802800106)
- Clauser, B. E., & Mazor, K. M. (1998). Using statistical procedures to identify differentially functioning test items. *Educational Measurement: Issues and Practice, 17*(1), 31-44. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.1998.tb00619.x>
- de Ayala, R. J. (2009). *The theory and practice of item response theory*. The Guilford Press.
- de Ruiter, L. E., & Bers, M. U. (2022). The Coding Stages Assessment: Development and validation of an instrument for assessing young children's proficiency in the ScratchJr programming language. *Computer Science Education, 32*(4), 1-30. <https://doi.org/10.1080/08993408.2021.1956216>
- Demir, E. (2020). *R diliyle istatistik uygulamaları* (2. Baskı). Pegem Akademi.
- Demirus, K. B. ve Gelbal, S. (2016). Ortak maddelerin değişen madde fonksiyonu gösterip göstermemesi durumunda test eşitlemeye etkisinin farklı yöntemlerle incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 7*(1), 182-201. <https://doi.org/10.21031/epod.56218>
- Devine, P. J., & Raju, N. S. (1982). Extent of overlap among four item bias methods. *Educational and Psychological Measurement, 42*(4), 1049-1066. <https://doi.org/10.1177/001316448204200412>
- Diaz, E., Brooks, G., & Johanson, G. (2021). Detecting differential item functioning: Item response theory methods versus the Mantel-Haenszel Procedure. *International Journal of Assessment Tools in Education, 8*(2), 376-393. <https://doi.org/10.21449/ijate.730141>
- Dodeen, H., & Johanson, G. A. (2003). An analysis of sex-related differential item functioning in attitude assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 28*(2), 129-134. <https://doi.org/10.1080/02602930301667>
- Doğan, N. ve Öğretmen, T. (2008). Değişen madde fonksiyonunu belirlemede Mantel-Haenszel, Ki-Kare ve Lojistik Regresyon tekniklerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim, 33*(148), 100-112.
- Dorans, N. J. (1989). Two new approaches to assessing differential item functioning: Standardization and the Mantel-Haenszel Method. *Applied Measurement in Education, 2*(3), 217-233. https://doi.org/10.1207/s15324818ame0203_3
- Dorans, N. J., & Kulick, E. (1983). *Assessing unexpected differential item performance of female candidates on SAT and TSWE forms administered in December 1977: An application of the standardization approach* (Report No. RR-83-9). ETS Research Report Series. <https://doi.org/10.1002/j.2330-8516.1983.tb00009.x>
- Dorans, N. J., & Kulick, E. (1986). Demonstrating the utility of the standardization approach to assessing unexpected differential item performance on the Scholastic Aptitude Test. *Journal of Educational Measurement, 23*(4), 355-368. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1986.tb00255.x>

-
- Doolittle, A. E. (1983). *The reliability of measuring differential item performance* [Paper presentation]. 67th Annual Meeting of the American Educational Research Association Montreal, Quebec.
- Drabinová, A., & Martinková, P. (2017). Detection of differential item functioning with non-linear regression: A non-IRT approach accounting for guessing. *Journal of Educational Measurement*, *54*(4), 498-517. <https://doi.org/10.1111/jedm.12158>
- Dzul-Garcia, C., & Atar, B. (2020). Investigation of possible item bias on PISA 2015 science items across Chile, Costa Rica and Mexico. *Culture and Education*, *32*(3), 470-505. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1785158>
- Elosua, P., & Wells, C. S. (2013). Detecting DIF in polytomous items using MACS, IRT and ordinal logistic regression. *Psicológica*, *34*(2), 327-342.
- Ercikan, K., Gierl, M. J., McCreith, T., Puhan, G., & Koh, K. (2004). Comparability of bilingual versions of assessments: Sources of incomparability of English and French versions of Canada's national achievement tests. *Applied Measurement in Education*, *17*(3), 301-321. https://doi.org/10.1207/s15324818ame1703_4
- Erdem-Kara, B., & Doğan, N. (2022). The effect of ratio of items indicating differential item functioning on computer adaptive and multi-stage tests. *International Journal of Assessment Tools in Education*, *9*(3), 682-696. <https://doi.org/10.21449/ijate.1105769>
- Facon, B., & Nuchadee, M-L. (2010). An item analysis of Raven's Colored Progressive Matrices among participants with Down syndrome. *Research in Developmental Disabilities*, *31*(1), 243-249. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2009.09.011>
- Farcomeni, A., Pittau, M. G., Viviani, S., & Zelli, R. (2022). A European measurement scale for material deprivation. *Research Square*, 1-32. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-2250804/v1>
- Finch, W. H. (2005). The MIMIC model as a method for detecting DIF: Comparison with Mantel-Haenszel, SIBTEST, and the IRT likelihood ratio. *Applied Psychological Measurement*, *29*(4), 278-295. <https://doi.org/10.1177/0146621605275728>
- Finch, W. H., & French, B. H. (2007). Detection of crossing differential item functioning: A comparison of four methods. *Educational and Psychological Measurement*, *67*(4), 565-582. <https://doi.org/10.1177/0013164406296975>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th Ed.). Mc-Graw Hill.
- Gamerman, D., Gonçalves, F. B., & Soares, T. M. (2018). Differential item functioning. In W. J. van der Linden (Ed.), *Handbook of item response theory* (pp. 67-84). CRC Press.
- Gao, Y., & Zhu, W. (2009). Identifying culturally sensitive physical activities using DIF analysis. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, *41*(5), 416-417. <http://dx.doi.org/10.1249/01.MSS.0000355818.07045.09>
- Gelin, M. N., Carleton, B. C., Smith, A. A., & Zumbo, B. D. (2004). The dimensionality and gender differential item functioning of the mini asthma quality of life questionnaire (MINIAQLQ). *Social Indicators Research*, *68*(1), 91-105. <https://doi.org/10.1023/B:SOCI.0000025580.54702.90>
- Gómez-Benito, J., Sireci, S., Padilla, J.-L., Hidalgo, M. D., & Benítez, I. (2018). Differential item functioning: Beyond validity evidence based on internal structure. *Psicothema*, *30*(1), 104-109. <http://doi.org/10.7334/psicothema2017.183>
- González, A., Padilla, J. L., Hidalgo, M. D., Gómez-Benito, J. & Benítez, I. (2011). EASYDIF: Software for analysing differential item functioning using the Mantel-Haenszel and standardization procedures. *Applied Psychological Measurement*, *35*(6), 483-484. <https://doi.org/10.1177/0146621610381489>

-
- Gould, S. J. (1981). *The mismeasure of man*. W. W. Norton & Company.
- Gök, B., Atalay Kabasakal, K. ve Kelecioğlu, H. (2014). PISA2009 öğrenci anketi tutum maddelerinin kültüre göre değişen madde fonksiyonu açısından incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(1), 72-87.
- Gök, B., Kelecioğlu, H. ve Doğan, N. (2010). Değişen madde fonksiyonunu belirlemede Mantel-Haenszel ve lojistik regresyon tekniklerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 3-16.
- Hauger, J. B., & Sireci, S. G. (2008). Detecting differential item functioning across examinees tested in their dominant language and examinees tested in a second language. *International Journal of Testing*, 8(3), 237-250. <http://dx.doi.org/10.1080/15305050802262183>
- Holland, P. W., & Thayer, D. T. (1988). Differential item functioning and the Mantel-Haenszel procedure. In H. Wainer & H. I. Braun (Eds.), *Test validity* (pp. 129-145). Lawrence Erlbaum Associates.
- Holland, P. W., & Wainer, H. (Eds.). (1993). *Differential item functioning: Theory and practice*. Erlbaum Publishers.
- Hoover, H. D., & Kolen, M. J. (1984). The reliability of six item bias indices. *Applied Psychological Measurement*, 8(2), 173-181. <https://doi.org/10.1177/014662168400800206>
- Hunter, J. E. (1975). *A critical analysis of the use of item means and item-test correlations to determine the presence or absence of content bias in achievement test items* [Paper presentation]. National Institute of Education Conference on Test Bias, Annapolis, MD.
- Ironson, G. H., & Subkoviak, M. J. (1979). A comparison of several methods of assessing item bias. *Journal of Educational Measurement*, 16(4), 209-225. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1979.tb00103.x>
- Iwata, N., Turner, R. J., & Lloyd, D. A. (2002). Race/ethnicity and depressive symptoms in community-dwelling young adults: A differential item functioning analysis. *Psychiatry Research*, 110(3), 281-289. [https://doi.org/10.1016/S0165-1781\(02\)00102-6](https://doi.org/10.1016/S0165-1781(02)00102-6)
- Jensen, A. R. (1976). Test bias and construct validity. *The Phi Delta Kappan*, 58(4), 340-346.
- Jin, K-Y., Chen, H-F., & Wang, W-C. (2018). Using odd ratios to detect differential item functioning. *Applied Psychological Measurement*, 42(8), 1-17. <https://doi.org/10.1177/0146621618762738>
- Kaplan, M., & Atalmış, E. H. (2019). Examining gender bias in multiple choice item formats violating item-writing guidelines. *International Online Journal of Educational Sciences*, 11(1), 214-229. <https://doi.org/10.15345/iojes.2019.01.015>
- Karakaya, İ. ve Kutlu, Ö. (2012). Seviye Belirleme Sınavındaki Türkçe alt testlerinin madde yanlılığının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 348-362.
- Kelderman, H. (1989). Item bias detection using loglinear IRT. *Psychometrika*, 54(4), 681-697. <https://doi.org/10.1007/BF02296403>
- Kızılcım, Z. N. ve Gençaslan, D. (2022). Türkiye’de ölçme ve değerlendirme alanındaki çalışmalarda R kullanımının tematik olarak incelenmesi. *VIII. Uluslararası Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi (EPOD)* içinde (77-81. ss). Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Kim, S-H., & Cohen, A. S. (1992). IRTDIF: A computer program for IRT differential item functioning analysis. *Applied Psychological Measurement*, 16(2), 158. <https://doi.org/10.1177/014662169201600205>
- Kim, S-H., Cohen, A. S., & Park, T-H. (1995). Detection of differential item functioning in multiple groups. *Journal of Educational Measurement*, 32(3), 261-276. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1995.tb00466.x>

-
- Koğar, H. (2022). *R ile geçerlik ve güvenilirlik analizleri: Klasik test kuramı, faktör analizi yaklaşımı ve madde tepki kuramı uygulamaları* (4. Baskı). Pegem Akademi.
- Korkmaz, M. (2006). Test ve ölçek geliştirmede yeni yaklaşımlar: Madde cevap kuramı kapsamında madde işlevsel farklılık (madde yanlılık) yöntemleri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 9(18), 63-80.
- Lange, R., Thalbourne, M. A., Houran, J., & Lester, D. (2002). Depressive response sets due to gender and culture-based differential item functioning. *Personality and Individual Differences*, 33(6), 937-954. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00203-3](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00203-3)
- Lee, S., Bulut, O., & Suh, Y. (2016). Multidimensional extension of Multiple Indicators Multiple Causes Models to detect DIF. *Educational and Psychological Measurement*, 77(4), 1-25. <https://doi.org/10.1177/0013164416651116>
- Li, H-H., & Stout, W. (1996). A new procedure for detection of crossing DIF. *Psychometrika*, 61(4), 647-677. <https://doi.org/10.1007/BF02294041>
- Li, Z., & Zumbo, B. D. (2009). Impact of differential item functioning on subsequent statistical conclusions based on observed test score data. *Psicológica*, 30(2), 343-370.
- Lord, F. M. (1977). A study of item bias using item characteristic curve theory. In N. H. Poortinga (Ed.), *Basic problems in cross-cultural psychology* (pp. 19-29). Swets and Zeitlinger.
- Lord, F. M. (1980). *Applications of item response theory to practical testing problems*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Magis, D., Beland, S., Tuerlinckx, F., & De Boeck, P. (2010). A general framework and an R package for the detection of dichotomous differential item functioning. *Behavior Research Methods*, 42, 847-862. <https://doi.org/10.3758/BRM.42.3.847>
- Magis, D., & Facon, B. (2012). Angoff's delta method revisited: Improving DIF detection under small samples. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 65(2), 302-321. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8317.2011.02025.x>
- Magis, D., & Facon, B. (2014). deltaPlotR: An R package for differential item functioning analysis with Angoff's Delta Plot. *Journal of Statistical Software*, 59(1), 1-19. <https://doi.org/10.18637/jss.v059.c01>
- Magis, D., Raiche, G., Beland, S., & Gerard, P. (2011). A logistic regression procedure to detect differential item functioning among multiple groups. *International Journal of Testing*, 11(4), 365-386. <https://doi.org/10.1080/15305058.2011.602810>
- Mellenberg, G. J. (1989). Item bias and item response theory. *International Journal of Educational Research*, 13, 127-143. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(89\)90002-5](https://doi.org/10.1016/0883-0355(89)90002-5)
- Millsap, R. E., & Everson, H. T. (1993). Methodology review: Statistical approaches for assessing measurement bias. *Applied Psychological Measurement*, 17(4), 297-334. <https://doi.org/10.1177/014662169301700401>
- Muñiz, J., Hambleton, R. K., & Xing, D. (2001). Small sample studies to detect flaws in item translations. *International Journal of Testing*, 1(2), 115-135. https://doi.org/10.1207/S15327574IJT0102_2
- Muraki, E., & Bock, R. D. (2003). PARSCALE 4 for Windows: IRT based test scoring and item analysis for graded items and rating scales [Computer software]. Scientific Software International, Inc.
- Oliveri, M. E., Ercikan, K., & Zumbo, B. (2013). Analysis of sources of latent class differential item functioning in international assessments. *International Journal of Testing*, 13(3), 272-293. <https://doi.org/10.1080/15305058.2012.738266>

-
- Oosterhof, A. C., Atash, M. N., & Lassiter, K. L. (1984). Facilitating identification of item bias through use of delta plots. *Educational and Psychological Measurement*, 44(3), 619-627. <https://doi.org/10.1177/0013164484443009>
- Osterlind, S. J. (1983). *Test item bias*. Sage Publications.
- Osterlind, S. J., & Everson, H. T. (2009). *Differential item functioning* (2nd Ed.). Sage Publications.
- Ozarkan, H. B., Kucam, E. ve Demir, E. (2017). Merkezi Ortak Sınav Matematik alt testinde değişen madde fonksiyonunun görme engeli durumuna göre incelenmesi. *Curr Res Educ*, 3(1), 24-34.
- Özdemir, B. (2015). A comparison of IRT-based methods for examining differential item functioning in TIMSS 2011 mathematics subset. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 174, 2075-2083. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.004>
- Penfield, R. D. (2001). Assessing differential item functioning among multiple groups: A comparison of three Mantel-Haenszel procedures. *Applied Measurement in Education*, 14(3), 235-259. https://doi.org/10.1207/S15324818AME1403_3
- Penfield, R. D. (2005). DIFAS: Differential Item Functioning Analysis System. *Applied Psychological Measurement*, 29(2), 150-151. <https://doi.org/10.1177/0146621603260686>
- Penfield, R. D., & Camilli, G. (2007). Differential item functioning and item bias. In C. R. Rao & S. Sinharay (Eds.), *Handbook of statistics* (Vol. 26, pp. 125-167). Elsevier.
- Penfield, R. D., & Lam, T. C. M. (2000). Assessing differential item functioning in performance assessment: Review and recommendations. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 19(3), 5-15. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2000.tb00033.x>
- Pine, S. M. (1977). Applications of item response theory to the problem of test bias. In D. J. Weiss (Ed.), *Applications of computerized adaptive testing* (pp. 37-43). University of Minnesota, Psychometric Methods Program.
- R Core Team (2023). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <https://www.R-project.org/>.
- Raju, N. S. (1988). The area between two item characteristic curves. *Psychometrika*, 53(4), 495-502. <https://doi.org/10.1007/BF02294403>
- Raju, N. S. (1990). Determining the significance of estimated signed and unsigned areas between two item response functions. *Applied Psychological Measurement*, 14(2), 197-207. <https://doi.org/10.1177/014662169001400208>
- Raju, N. S. (1995). DFITPU: A FORTRAN program for calculating DIF/ DTF [Computer program]. Georgia Institute of Technology.
- Revelle, W. (2023). psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research. Northwestern University, Evanston, Illinois. R package version 2.3.6, <https://CRAN.R-project.org/package=psych>.
- Roberson, N. D., & Zumbo, B. D. (2019). Migration background in PISA's measure of social belonging: Using a diffractive lens to interpret multi-method DIF studies. *International Journal of Testing*, 19(4), 363-389. <https://doi.org/10.1080/15305058.2019.1632316>
- Robin, F., Sireci, S. G., & Hambleton, R. K. (2003). Evaluating the equivalence of different language versions of a credentialing exam. *International Journal of Testing*, 3(1), 1-20. https://doi.org/10.1207/S15327574IJT0301_1

-
- Rogers, H. J., Swaminathan, H., & Hambleton, R. K. (1993). DICHODIF: A FORTRAN program for DIF analysis of dichotomously scored item response data [Computer program]. University of Massachusetts.
- Rudner, L. M. (1978). Using standard tests with the hearing impaired: The problems of item bias. *Volta Review*, 80, 31-40.
- Rusch, T., Mair, P., & Hatzinger, R. (2018). IRT packages in R. In van der Linden (Ed.), *Handbook of Item Response Theory* (vol 3, pp. 407-420). Taylor & Francis Group.
- Sarı, H. İ., & Huggins, A. C. (2014). Differential item functioning detection across two methods of defining group comparisons: Pairwise and composite group comparisons. *Educational and Psychological Measurement*, 75(4), 1-29. <https://doi.org/10.1177/0013164414549764>
- Scheuneman, J. (1979). A method of assessing bias in test items. *Journal of Educational Measurement*, 16(3), 143-152. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1979.tb00095.x>
- Seong, T-J., & Subkoviak, M. J. (1987). *A comparative study of recently proposed item bias detection methods* [Paper presentation]. Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education, Washington, D.C.
- Shealy, R., & Stout, W. (1993). A model-based standardization approach that separates true bias/DIF from group ability differences and detects test bias/DIF as well as item bias/DIF. *Psychometrika*, 58(2), 159-194. <https://doi.org/10.1007/BF02294572>
- Shepard, L. A., Camilli, G., & Averill, M. (1981). Comparison of procedures for detecting test-item bias with both internal and external ability criteria. *Journal of Educational Statistics*, 6(4), 317-375. <https://doi.org/10.3102/10769986006004317>
- Shepard, L. A., Camilli, G., & Williams, D. A. (1985). Validity of approximation techniques for detecting item bias. *Journal of Educational Measurement*, 22(2), 77-105. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1985.tb01050.x>
- Sireci, S. G., Patsula, L., & Hambleton, R. K. (2005). Statistical methods for identifying flawed items in the test adaptation process. In R. K. Hambleton, P. F. Merenda, & C. D. Spielberger (Eds.), *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment* (pp. 93-115). Lawrence Erlbaum Associates.
- Sireci, S. G., & Rios, J. A. (2013). Decisions that make a difference in detecting differential item functioning. *Educational Research and Evaluation*, 19(2-3), 170-187. <https://doi.org/10.1080/13803611.2013.767621>
- Svetina, D., & Rutkowski, L. (2014). Detecting differential item functioning using generalized logistic regression in the context of large-scale assessments. *Large-scale Assessments in Education*, 2(4), 1-17. <https://doi.org/10.1186/s40536-014-0004-5>
- Swaminathan, H., & Rogers, H. J. (1990). Detecting differential item functioning using logistic regression procedures. *Journal of Educational Measurement*, 27(4), 361-370. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1990.tb00754.x>
- Tat, O. ve Doğan, N. (2018). Uluslararası Bilgisayar ve Bilgi Teknolojileri Okuryazarlığı Testinin madde-birey dağılımı ve değişen madde fonksiyonu yönünden incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 1207-1231. <https://doi.org/10.17152/gefad.321630>
- Thissen, D. (2001). *IRTLRDIF v.2.0b: Software for the Computation of the Statistics Involved in Item Response Theory Likelihood-Ratio Tests for Differential Item Functioning*. L. L. Thurstone Psychometric Laboratory University of North Carolina at Chapel Hill.

Thissen, D., Steinberg, L., & Wainer, H. (1988). Use of item response theory in the study of group differences in trace lines. In H. Wainer & H. I. Braun (Eds.), *Test validity* (pp. 147-172). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Thissen, D., Steinberg, L., & Wainer, H. (1993). Detection of differential item functioning using the parameters of item response models. In P. W. Holland & H. Wainer (Eds.), *Differential item functioning* (pp. 67-113). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Thurstone, L. L. (1925). A method of scaling psychological and educational tests. *Journal of Educational Psychology*, 16(7), 433-451. <https://doi.org/10.1037/h0073357>

Toprak, E. ve Yakar, L. (2017). SBS 2011 Türkçe alt testindeki maddelerin değişen madde fonksiyonu açısından farklı yöntemlerle incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(26), 220-231.

Tucker, L. R. (1951). *Academic ability test* (Report No. RM-51-17). Educational Testing Service.

van der Flier, H., Mellenberg, G. J., Adér, H. J., & Wijn, M. (1984). An iterative item bias detection method. *Journal of Educational Measurement*, 21(2), 131-145. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1984.tb00225.x>

Van Vo, D., & Csapó, B. (2023). Effects of multimedia on psychometric characteristics of cognitive tests: A comparison between technology-based and paper-based modalities. *Studies in Educational Evaluation*, 77, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2023.101254>

Wainer, H. (1993). Model-based standardized measurement of an item's differential impact. In P. W. Holland & H. Wainer (Eds.), *Differential item functioning* (pp. 123-135). Lawrence Erlbaum Associates.

Waller, N. G. (1998). EZDIF: Detection of uniform and nonuniform differential item functioning with the Mantel-Haenszel and logistic regression procedures. *Applied Psychological Measurement*, 22(4), 391. <https://doi.org/10.1177/014662169802200409>

Yalçın, S. (2016). Ölçme ve değerlendirme alanındaki dergilerde yayımlanan makalelerin içerik analizi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 49(1), 65-84.

Zumbo, B. D. (1999). *A Handbook on the Theory and Methods of Differential Item Functioning (DIF): Logistic Regression Modeling as a Unitary Framework for Binary and Likert-type (Ordinal) Item Scores*. Directorate of Human Resources Research and Evaluation, Department of National Defense.

Zumbo, B. D., & Gelin, M. N. (2005). A matter of test bias in educational policy research: Bringing the context into picture by investigating sociological/community moderated (or mediated) test and item bias. *Journal of Educational Research & Policy Studies*, 5(1), 1-23.

Zumbo, B. D., Liu, Y., Wu, A. D., Shear, B. R., Olvera Astivia, O. L., & Ark, T. K. (2015). A methodology for Zumbo's third generation DIF analyses and the ecology of item responding. *Language Assessment Quarterly*, 12(1), 136-151. <https://doi.org/10.1080/15434303.2014.972559>

Zwick, R., & Ercikan, K. (1989). Analysis of differential item functioning in the NAEP history assessment. *Journal of Educational Measurement*, 26(1), 55-66. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1989.tb00318.x>

EK-1. Analiz Edilecek Simülasyon Verinin Hazır Hale Getirilmesi için Kullanılan Satır Komutları

```
# 'psych' paketinin kurulması ve çalıştırılması
```

```
install.packages("psych")
```

```
library(psych)
```

```
# veri üretimi için bir başlangıç değerinin girilmesi
```

```

set.seed(12)

# Rasch modele uygun bir veri setinin oluşturulması
data_rasch <- sim.rasch(nvar = 20, n = 200, low = -2, high = 2,
                      d = NULL, a = 1, mu = 0, sd = 1)

# kullanılacak olan veri setinin görüntülenmesi
data_rasch$items

# cinsiyet gruplarının oluşturulması
x <- c(1, 0)
gender <- c(rep(1, times = 100), rep(0, times = 100))

# cinsiyet gruplarının veri setine eklenmesi (1 = kadın, 0 = erkek)
data <- cbind(data_rasch$items, gender)

# kadınlarda Madde 1 ve Madde 5'e birkaç 0 değerinin atanması
data[1:50, 1] <- rep(0, times = 50)
data[1:30, 5] <- rep(0, times = 30)

# analiz edilecek son veri setinin görüntülenmesi
data

```

EK-2. R'daki Temel Fonksiyon ve Argümanlarla Analiz

```

# veri setinin incelenmesi
data

# odak ve referans grubun ayrılması
women <- subset(data, gender == 1)
men <- subset(data, gender == 0)

# odak ve referans grupta maddelere ilişkin p değerlerinin hesaplanması
FocColMeans <- colMeans(women[, 1:20])
RefColMeans <- colMeans(men[, 1:20])

# odak ve referans gruptaki delta değerlerinin hesaplanması
DeltaFoc <- 4*qnorm(1 - FocColMeans) + 13
DeltaRef <- 4*qnorm(1 - RefColMeans) + 13

# gereksinim duyulacak istatistiklerin hesaplanması
x1 <- mean(DeltaFoc)
x0 <- mean(DeltaRef)
VarFoc <- var(DeltaFoc)
VarRef <- var(DeltaRef)
Covariance <- cov(DeltaFoc, DeltaRef)

```

```
# b, a (ana eksen doğrusuna ait katsayılar) ve uzaklıkların hesaplanması
b <- (VarFoc - VarRef + sqrt((VarFoc - VarRef)^2 + 4*Covariance^2)) / (2*Covariance)
a <- x1 - b*x0
D <- (b*DeltaRef + a - DeltaFoc) / sqrt(b^2 + 1)

# eşik değere göre DMF'li olarak işaretlenecek maddeleri ayırt edecek bir işaretlemenin girilmesi
Treshold <- D < -1.5 | D > 1.5
Flag <- ifelse(Treshold == "TRUE", "***", "-")

# istatistikler
Stats <- cbind(Women_p = FocColMeans, Men_p = RefColMeans, Women_Delta = round(DeltaFoc, 4), Men_Delta = round(DeltaRef, 4), Distance =
round(D, 4))
cbind(as.data.frame(Stats), Flag)

# grafiksel gösterim
plot(DeltaRef, DeltaFoc, pch = 4)
abline(a, b, col = "blue")
```


Görsel Sanatlar Öğretmen Eğitiminde Biçimlendirici Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Uygulamaların İncelenmesi

Sevcan SARIBAŞ¹

Anadolu Üniversitesi

Özet

Günümüzde öğrencilerin performansı hakkında değer yargılarında bulunmaya odaklanan geleneksel ölçme değerlendirme anlayışı yerine öğrencilerin nasıl performans gösterdikleri ve öğrenmelerini iyileştirmek için neler yapılabileceği konusunda süreç boyunca bilgi toplamaya odaklanan biçimlendirici değerlendirme yaklaşımı öne çıkmaktadır. Bu çalışmada görsel sanatlar öğretmen adaylarının biçimlendirici değerlendirme tekniklerine dayalı tasarlanan etkinliklere ilişkin deneyimleri ve bu yaklaşıma dair algıları incelenmiştir. Temel nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği bu çalışmaya 25 görsel sanatlar öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmada veriler dokümanlar (etkinlik formları ve süreç değerlendirme formları) yoluyla toplanmış ve betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmen adayları tasarladıkları etkinlikler sayesinde görsel sanatlar dersi öğretim programını incelemek, bir öğrencinin süreç içerisinde hangi tekniklerle nasıl değerlendirilebileceğini fark etmek ve geribildirim vermenin öğrenciye katkısını anlamak gibi mesleki yaşantılarına yol gösterebileceklerine inandıkları deneyimler elde etmişlerdir. Tasarladıkları etkinliklerde açık ve net ifadelerle öğrencinin motivasyonunu artırabilecek ve gelişimini destekleyebilecek geribildirim ifadeleri kullanmışlardır. Görsel sanatlar dersi için en uygun görülen biçimlendirici değerlendirme teknikleri arasında dereceli puanlama anahtarı, öz ve akran değerlendirme yer almıştır. Öğretmen adayları biçimlendirici değerlendirmenin görsel sanatlar dersinde hem kuramsal hem de uygulama boyutunda dikkate alınmasıyla öğrencilerin sanatsal gelişimini daha anlamlı kılacağı ve sorgulamalar yoluyla daha nitelikli sanatsal çalışmaların ortaya çıkmasına katkı sağlayacağı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda çalışmanın biçimlendirici değerlendirmenin görsel sanatlar eğitiminde nasıl kullanılabilirliğine dair bakış açısı geliştirmeye katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Anahtar kavramlar: Ölçme ve değerlendirme; biçimlendirici değerlendirme; görsel sanatlar eğitimi; geribildirim

Giriş

Biçimlendirici değerlendirme, öğretmenlerin öğrencileri değerlendirme sürecine dahil ettiği ve her ikisinin de öğrenme sorumluluğunu paylaştığı bir değerlendirme yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, not verme kaygısı taşımadan öğrenmeyi geliştirmeye yönelik adımlar atar ve öğrenciye geribildirim vererek öğretme-öğrenme sürecinin aktif olmasını sağlar (Heritage, 2010). Ayrıca bu değerlendirme öğretmenin öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarına yanıt vermesine ve gelecekteki öğrenmeyi planlanmasına olanak tanır (Collins, 2016). Özsoy ve Mamur'a (2022) göre görsel sanatlar eğitimi sanatsal ürüne giden yolda çeşitli gözlemlerin, arayışların, sorgulamaların, hayal kırıklıklarının, deneme ve yanılmaların, yargıların olduğu bir süreci kapsar. Bu süreç öğretmenler tarafından geribildirimlerle desteklenir. Bu nitelikler, biçimlendirici değerlendirmenin etkin kullanımının temelini oluşturur ve öğrenci için faydalı olabilecek beceriler olarak görülür.

Görsel sanatlar eğitiminde değerlendirme öğrencilerin hem süreç hem sonuç üzerine düşünmelerine fırsat veren (Ayaydın, 2010; Popovich, 2006) öğrencinin motivasyonunu ve ilgisini artırarak öğretimi yönlendiren ve öğrenci gelişimi hakkında bilgi veren yaklaşımları içermelidir (Dilmaç, 2014; Mamur, 2011). Gruber'e (2008) göre görsel sanatlarda değerlendirme, devam eden bir öğrenme süreciyle bağlantılı olmalıdır. Ayrıca görsel sanatlar öğretmenlerinin öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini erken ve düzenli olarak teşhis etmesini ve öğrenci gelişimini izlemesini ve iyileştirmesini olanak sağlamalıdır (Beattie, 1997). Bu bağlamda Görsel sanatlar eğitiminde biçimlendirici değerlendirme öğrencilere gerçek yaşam

¹ Sorumlu Yazar. Dr. Öğr. Üyesi., Anadolu Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, sevcantuncalp@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0608-4888

deneyimleri sağlamak (Collins, 2016) ve kendi öğrenimleri hakkında bilgi vermek, öğretmenlerin de kendi öğretimleri ve ne tür öğretim materyalleri ve etkinlikleri kullanmaları gerekeceği hakkında bilgi toplamalarına yardımcı olmak amacıyla kullanılabilir (Beattie, 1997). Chen ve diğerleri (2017)'ne göre öğrencilerin sanatsal uygulama süreçlerinde çalışmalarına ilişkin eleştirilere maruz kalmaları geribildirim işlevi gördüğünden biçimlendirici bir değerlendirme deneyimi yaşanır.

Görsel sanatlar eğitiminde ölçme ve değerlendirme konusu tartışmalara yol açmıştır. Özellikle sanatın doğasında varolan bireysellik, özgünlük ve yaratıcı sürecin sanat eğitiminde sayısallaştırmayı güçleştirilmesi (Mamur, 2011) görsel sanatlar öğretim programındaki bazı öğrenci kazanımlarının ölçmeye temel oluşturacak gözlemlenebilir nitelikte olmaması (Ayaydın, 2004), postmodern felsefeye dayanan görsel kültür yaklaşımlarının sanat eğitiminin içeriği ve uygulanmasında çeşitliliğe giderek karmaşık performanslar yaratması (Boughton, 2013) bunlar arasında yer alır. Ancak bu tartışmalara rağmen Eisner (1974) sanat eğitiminde çocukların değerlendirmelere ve eleştirilere saygı duyduğunu, çünkü bunun öğretmenin onları önemseyişinin ve çalışmalarını dikkate aldığı bir göstergesi olduğunu vurgular. Lindström (2006) de benzer şekilde görsel tasarımın düşünme ve öğrenme ile ilgili olduğunu ve öğrencilerde estetik bakış açısı geliştirme açısından önemli olduğu için ne öğrendiklerini bilmenin gerekli olduğunu düşünür. Bu bağlamda görsel sanatlar öğretmenlerinin öğrencilerin gelişimine katkıda bulunup bulunmadıklarını onları değerlendirerek bilebileceklerini öngörür.

Alanyazın incelendiğinde Türkiye’de görsel sanatlar eğitiminde ölçme-değerlendirme üzerine yapılan araştırmaların portfolyo değerlendirme (Mamur ve Özsoy, 2015), alternatif değerlendirme (Dilmaç, 2020) ve otantik değerlendirme (Dilmaç ve Dilmaç, 2014) yaklaşımları üzerine sınırlı sayıda gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu bağlamda görsel sanatlar eğitiminde biçimlendirici değerlendirmenin değerini vurgulama ihtiyacı hissedilmiştir. Bundan dolayı bu çalışmada görsel sanatlar öğretmen adaylarının biçimlendirici değerlendirme yaklaşımına yönelik görüşleri ve bu yaklaşımın değerlendirme tekniklerini benimseyerek hazırladıkları etkinliklerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki alt amaçlara ulaşılmaya çalışılmıştır:

- (1) Öğretmen adayları biçimlendirici değerlendirme tekniklerine dayalı nasıl etkinlikler tasarlamışlardır?
- (2) Öğretmen adaylarının biçimlendirici değerlendirme yaklaşımına yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada temel nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Bu yaklaşım bireylerin yaşanılan deneyimleri nasıl yorumladıklarını ve anlamlandırdıklarını açığa çıkarmakla ilgilenir (Merriam, 2013). Bu araştırmada görsel sanatlar öğretmen adaylarının biçimlendirici değerlendirme tekniklerine dayalı tasarlanan etkinliklere ilişkin deneyimleri ve bu yaklaşıma dair algıları incelenmiştir.

Araştırma Katılımcıları

Araştırmanın katılımcılarını, İç Anadolu Bölgesinde bir devlet üniversitesinde Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümünde 3. sınıfta öğrenim gören 25 görsel sanatlar öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçsal örnekleme yönteminden tipik durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tipik durum örnekleminde amaç, bir konu hakkında fikir sahibi olmak ve bu konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmayanları bilgilendirmektir (Patton, 2015). Bu araştırmada bu örneklemin tercih edilme nedeni görsel sanatlar öğretmen adaylarının biçimlendirici değerlendirme sürecine ilişkin fikir geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Katılımcılar süreç hakkında ‘Aydınlatılmış Onam Formu’ yoluyla bilgilendirilmiş ve izinlerinin ardından araştırma sürecine geçilmiştir. Etik ilkeler kapsamında katılımcı isimleri ÖA1, ÖA2... (öğretmen adayı) şeklinde kodlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. Doküman incelemesi araştırılması

hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013 s.217). Bu çalışmada öğretmen adaylarının biçimlendirici değerlendirme tekniklerine dayalı tasarladıkları etkinlik formları (EF) ve biçimlendirici değerlendirmenin öğretmen, öğrenci ve geribildirim kavramları üzerindeki etkisini, görsel sanatlar eğitimiyle ilişkisini ve tasarladıkları etkinliklerin kendilerine olan katkılarını değerlendirdikleri süreç değerlendirme formu (SDF) yoluyla yazılı görüşleri alınmıştır.

Veri Analizi

Araştırmada veriler betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Betimsel analizde veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu temaların belirlenmesinde araştırma soruları, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular veya boyutlar dikkate alınabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada araştırmanın alt amaçları dikkate alınarak ‘biçimlendirici değerlendirme tekniklerine dayalı tasarlanan etkinlikler’ ve ‘biçimlendirici değerlendirme yaklaşımına dayalı görüşler’ olmak üzere iki ana tema belirlenmiştir. Bu temalar kodlar ve alt temalar yoluyla çözümlenerek elde edilen bulgular doğrudan alıntılarla desteklenip yorumlanmıştır.

Bulgular

Biçimlendirici Değerlendirme Tekniklerine Dayalı Tasarlanan Etkinlikler

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2020) ve UNICEF tarafından gerçekleştirilen Okul ve Sınıf Tabanlı Değerlendirmeye Dayalı Öğretmen Kapasitesinin Güçlendirilmesi projesi altında Görsel Sanatlar Dersi Öğretmen Rehber Kitabı yayınlanmıştır. Bu kitapçıkta görsel sanatlar eğitimi çerçevesinde biçimlendirici değerlendirmenin nasıl uygulanacağına yönelik hem kuramsal hem de uygulamaya dönük örnekler yer almıştır. Bu çalışmada da öğretmen adayları bu örnekleri inceleyerek kendi etkinliklerini tasarlamışlardır. Tasarlanan etkinliklerin ilk bölümünde seçtikleri konular, görsel sanatlar öğretim programındaki öğrenme alanları, sınıf düzeyi ve kazanımlar yer almış, ikinci bölümünde ise seçilen değerlendirme aracı ve bunun seçilme nedeni, verilen dönütler ve etkinliğin katkıları sunulmuştur. Tablo 1’de etkinliğin ilk bölümünün analizi yer almaktadır.

Tablo 1.

Etkinlik verilerinin analizi (I.Bölüm)

Konu/içerik	Öğrenme alanı	Sınıf düzeyi	Kazanımlar	
Geleneksel Türk sanatının çağdaş yorumu	Sanat eleştirisi ve estetik	6.sınıf	Kuramsal bilgi	Sanatsal uygulama
İklim değişikliği	Kültürel miras	7.sınıf	Görsel ve kültürel bilgi edinme	Geleneksel ve güncel sanat malzemelerini birarada kullanma
Atıktan sanata	Görsel iletişim ve biçimlendirme	8.sınıf	Görseller yoluyla Türk sanatını anlama	Tüketim kültürü öğelerini farklı biçim ve formlarda yansıtma
Popüler kültür ve minyatür sanatı			Gündelik hayatta ve sosyal medyada iklim değişikliğini sorgulama	Farklı tekniklerle üç boyutlu tasarımlar yapma
Feminizm			Atık maddelerin geri dönüşümünün önemini kavrama	
Türk mitolojisi ve kadın			Çevre sorunlarının tüketim toplumuyla ilişkisini sorgulama	
Çağdaş sanatı sorgulama			Çevreye karşı sorumlu hissetme	
			Sanatçının yaşadığı döneme göre değişimini farketme	
			Kadınların sanat tarihsel süreçteki değişimini inceleme	

Öğretmen adaylarının çoğunlukla etkinlik konularını çevre ve kadın sorunları, çağdaş sanat sorgulamaları ve kültürle ilişkilendirdikleri görülmüştür. Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının (MEB, 2018) üç öğrenme alanından yararlanmışlardır: sanat eleştirisi ve estetik, kültürel miras, görsel iletişim ve biçimlendirme. Öğrenci kazanımlarını bu öğrenme alanlarıyla ilişkilendirip kuramsal ve uygulama boyutunda ele almışlardır. Bu kazanımlar ağırlıklı olarak tanıma, bilgi edinme, anlama, kavrama, sorgulama ile bilişsel becerilere; hissetme ve fark etmeyle duyuşsal becerilere; birarada kullanma, yansıtma ve yapma gibi ifadelerle psikomotor becerilere yöneliktir. Tablo 2’de etkinliğin ikinci bölümüne yer verilmiştir.

Tablo 2.

Etkinlik verilerinin analizi (II.Bölüm)

Seçilen değerlendirme aracı	Değerlendirme nedeni	aracının seçilme	Verilen dönütler	Katkılar
Çalışma yaprağı	Öğretim sürecinin verimli geçmesi Öğretmenin dönüt vermesini kolaylaştırma Özgün bir çalışma tasarlama Sanatsal süreçte öğrenmeyi artırma Tasarım sürecini sistematikleştirme Öğrencinin sorgulama ve uygulama sürecine katkıda bulunma Öğrencinin araştırmasına ve öğrendiklerini pekiştirmesine yardımcı olma		Eksik ve güçlü yönleri vurgulama İpucu verme Önerilerde bulunma Soru sorma	Mesleki yaşantıya aktarma Süreç değerlendirmenin farkına varma Programa hakim olma Dönüt vermenin önemini anlama Öğrencinin öz eleştiri yapmasını sağlama
Dereceli Puanlama Anahtarı	Öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyma Güvenilir ve geçerli bir ölçme sağlama Öğrencinin çözüm yolları geliştirmesini sağlama Kuramsal ve uygulama boyutunu birarada ele alma Nitelikli dönütler verme			
Öz Değerlendirme	Kendini ifade edebilme Kendi kendine dönütler verme Sanatsal çalışmalarını gözden geçirme ve geliştirme fırsatı verme Özgün sanat eserleri tasarlama			

Öğretmen adayları etkinliklerinde biçimlendirici değerlendirme tekniklerinden çalışma yaprağına, dereceli puanlama anahtarına ve öz değerlendirmeye yer vermişlerdir. Bunları neden seçtiklerine dair görüşleri şöyledir:

Çalışma yapraklarında yer alan bilgiler öğrencinin feminizm konusu hakkında bir sorgulama başlatmasına önayak olacaktır. Öğrencinin konu hakkında hâlihazırda sahip olduğu bilgi düzeyi göz önüne alınarak öğretmenin öğrenciyi nasıl yönlendirmesi gerektiğine dair ipuçları verir. Çalışma yaprakları öğrencinin tasarım sürecini sistematik bir plana oturtmasına yardımcı olmasıyla öğrencinin sorgulama ve uygulama süreçlerine katkıda bulunmaktadır (ÖA1, EF).

Dereceli puanlama anahtarı kullandım. Çünkü ölçütler hem sürecin teorik boyutunu hem de sanatsal çalışmanın kendi içindeki etkililiğini ele alarak öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini daha iyi görebilmesini sağlar. Buna bağlı olarak öğrenciyi daha nitelikli dönütler verilebilir (ÖA12, EF).

Öz değerlendirme aracını kullandım. Bunun sebebi sanatsal çalışma öncesi ve çalışma sırasında en yetkin değerlendirmeyi çalışmayı yapan kişinin olacağını düşünüyorum. Öğrenci kendini değerlendirirken çalışmasını yorumlama şansı bulacak ve kendi kendine dönütler verecek. Yeterli araştırmayı yaptım mı? Bu çalışmayı yaptım fakat bu sanat dalları hakkında yeterince bilgiye sahip miyim? gibi soruları kendisine sormasını sağlayacak (ÖA8, EF).

Öğretmen adayları tasarladığı etkinliklere verdikleri dönütlerde eksik ve güçlü yönleri vurgulama, ipucu verme, önerilerde bulunma ve soru sorma yollarını kullanmışlardır. Örneğin;

Açık uçlu sorular kapsamında kafası karışan bir öğrenci: ‘eserlerin içinde buldukları dönemlerde nasıl şekillendiğini anlayamadım’ gibi bir cümle kurarsa öğretmen: ‘çağdaş eserleri dikkatli incelersen, bazı popüler kültür unsurları görebilirsin. Bunlar dizi veya filmlerde karşımıza çıkabilir. Ancak geleneksel sanatların ortaya çıktığı dönemde bunlar bu kadar etkili miydi? Bu ilişkiyle düşünürsen dönemlerin sanata olan etkisini anlamlandırabilirsin’ gibi ipuçları verebilir (ÖA14, EF).

Konuyu nasıl ele alacağını bilmeyen öğrenciler için ‘2019 yılında bir çok canlının yaşamını tehdit eden Avustralya yangınının neden çıktığını hiç düşündünüz mü?’ gibi sorular sorularak günlük yaşamda karşılaşılan olaylara eleştirel bakmaları sağlanabilir (ÖA12, EF).

Örneğin kolaj çalışmasını elindeki dergilerden yapmak isteyen öğrenci konu ile ilgisiz bir görsel seçmiş ise, ‘seçtiğin görselin konunu hangi açılarından desteklediğini düşünüyorsun? biraz uzak kalmış gibi, diğer dergilere de bakarsan anlatmak istediğin konuya daha uygun bir görsel bulabilirsin’ gibi geribildirim verilebilir (ÖA18, EF).

Sanatsal çalışmada edinilen biçimsel unsurları etkili aktarabilen öğrencilere ‘geleneksel ve güncel sanat malzemelerini kullanarak yaptığım sanatsal çalışmada hava perspektifi, figür ve mekan ilişkisi minyatür sanatının belirgin biçimsel unsurlarını barındırıyor’ şeklinde geribildirim verilirken, içeriği etkili yansıtabilen öğrencilere ise ‘Kırmızı Başlıklı Kız masalının içeriğini minyatür sanatına aktarmada akılda kalıcı nesnelere ve renkleri aynı zamanda da figürleri tercih etmişsin’ şeklinde geribildirim verilebilir (ÖA4, EF).

Öğretmen adayları etkinlik tasarlama sürecinin kendilerine katkılarını mesleki yaşantıya aktarma, sanat öğretim programına hakim olma, süreç değerlendirmenin farkına varma, dönüt vermenin önemini anlama, öğrencinin öz eleştiri yapmasını sağlama ve ileriki yaşantılarında yol gösterici olacağını söylemişlerdir. Örneğin;

Hazırladığım etkinlik, öncelikle beni görsel sanatlar programına daha çok hakim kıldı. Programdaki kazanımları olduğu gibi kullanmak yerine onlardan yola çıkarak yeni kazanımlar oluşturmak, güncel konulara yönelmek yeni bir bakış açısı kazandırdı (ÖA1, SDF).

Biçimlendirici değerlendirme etkinliği hazırlamak, sanatsal kaygılarımı, ortaya çıkardığım eserleri ve şuan öğretmenlerimden aldığım dönütleri düşünerek öğretmenlik mesleğine adım attığımda izlemem gereken yol için bana ışık oldu (ÖA12, SDF).

Öğrenciye geri dönüt vermenin önemi kavradım. Geri dönütler sayesinde öğrenci eksiklerini kapatabilir (ÖA21, SDF).

Süreç boyunca öğrenci ile birlikte aktif rol alınacağını, iletişimin canlı tutulacağını, öğrencinin eksiklikleri doğrultusunda öğretmenin süreçte ne tür değişiklikler yapacağını gördüm (ÖA4, SDF).

Biçimlendirici Değerlendirme Yaklaşımına Dayalı Görüşler

Öğretmen adaylarının biçimlendirici değerlendirmeye dayalı görüşleri öğretmen, öğrenci, geribildirim, görsel sanatlar dersi ve bu ders için düşünülen biçimlendirici değerlendirme teknikleri temaları altında sunulmuştur. Öğretmen adayları biçimlendirici değerlendirmede öğretmenin rolünü etkinlik sürecini gözlemlene, geribildirim verme, öğrenciye destek olma, öğrenmede rehber olma, öğrenme-öğretme sürecinde denge sağlama, objektif değerlendirme yapma, öğrenciye yol gösterme, öğrencinin derse aktif katılımını sağlama, aile ile işbirliği içinde olma ve kendini sorgulama şeklinde dile getirmişlerdir. ÖA8'e göre 'öğretmen, öğrenme ve öğretme süreçlerinde sürekli bir kontrol ve denge sağlar'(SDF). ÖA12'ye göre 'öğretmenin rolü öğrenciye rehberlik etmek, öğrenci hata yaparken yanında olmak ve düzeltmesine olanak tanımaktır'(SDF). ÖA1'e göre 'öğretmenin değerlendirmedeki kriterleri doğru bir şekilde hazırlaması, bu kriterlere göre öğrenciyi objektif bir şekilde değerlendirmesi ve bunun sonucunda elde ettiği verilere göre öğrenciye etkili dönütler vermesi gerekir'(SDF). Öğrencinin rolünü de verilen dönütleri dikkate alma, öz değerlendirme yapma, araştırmacı olma, süreçte aktif olma, öğretmenle etkileşime girme, sorumluluk alma, kendini geliştirmeye açık olma, ön yargılı olmama ve adil davranma şeklinde yorumlamışlardır. Bu görüşlerden bazıları şöyledir:

Öğrenci meraklı, denemekten çekinmeyen bir araştırmacı rolünü üstlenmelidir. Kendi fikrini açıkça ifade edebilmeli, akranlarının ve öğretmenin dönütlerini dikkate almalıdır. Kendi öğrenme ve gelişim sürecinin farkında olarak bu süreci etkin kılmaya çalışmalıdır (ÖA15, SDF).

Öğrenci verilen dönütler doğrultusunda sorumluluk almalı ve kendini geliştirmeye açık olmalıdır. Yapılan değerlendirmeler sırasında ön yargılı davranmamalıdır (ÖA21, SDF).

Biçimlendirici değerlendirmede geribildirim önemlidir. Öğretmen adayları geribildirim hem öğrenciye hemde öğretmene sağladığı katkıları üzerine görüşler sunmuşlardır. Öğrenciye katkılarını; farklı bir bakış açısı sağlama, yanlışlarını fark etme, eksik ve iyi yönlerinin farkına varma, planlı ve düzenli çalışma, derse ilgi duyma, kendini eleştirip geliştirme, yol gösterici olma, farkındalık kazanma, sorumluluk alma, kendini tanıma ve öz eleştiri yapma şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretmene katkılarını ise öğrenme-öğretme sürecini geliştirme, öğrencinin gelişim sürecini izleme, öğrencinin sanatsal çalışması hakkında fikir edinme, konuyu yaşantıyla ve kişisel değerlerle ilişkilendirme, farklı öğrenme-öğretme tekniklerine başvurma, ders süresini etkili ve verimli kullanma, etkili iletişim kurma ve kendini geliştirme olarak yorumlamışlardır.

Öğretmenlerin, öğrenciler tarafından yapılan sanatsal çalışmaların nasıl daha kişisel, özgün çalışmalar haline getirilebileceği konusunda fikir geliştirmelerine katkı sağlar (ÖA12, SDF).

Öğretmenin de eksikleri olabilir, yaptığı değerlendirme sayesinde nerde eksik olduğunu görecektir, anlatımında neleri değiştirmesi gerektiğini ve daha farklı hangi anlatım tekniklerine başvurması gerektiğini anlayacaktır (ÖA10, SDF).

Öğrencilere kendilerinin farkına varmalarını, kendilerini tanımalarını ve rahatça ifade edebilmelerini sağlayarak motivasyonlarını artırır (ÖA22, SDF).

Öğretmen adayları biçimlendirici değerlendirmenin görsel sanatlar dersinde kullanılmasını öğretmen ve öğrenci açısından değerlendirmişlerdir. Öğretmen için sanatsal çalışmalarını anlamlı kılmaya, öğrenciyi tanıma ve dönüt yoluyla öğrenme sürecini düzenlemeye yardımcı olacağını düşünmüşlerdir. Öğrenci açısından ise motivasyonu artırma, yaşantıyla bağ kurma, yeteneklerin farkına varma, dersten verim alma, sorgulama yoluyla duyarlılık kazanma, özgüven sağlama, bireysel farklılıklara saygı duyma, özgün olma, farklı eserlerin ortaya çıkmasını sağlama, işbirliği yapma, kendini keşfetme, sorgulama yoluyla nitelikli sanatsal çalışmalar gerçekleştirme, teknik açıdan kendini geliştirme olarak ifade etmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları şöyledir:

Görsel sanatlar dersi uygulamaların yanında öğrencilere bazı duyarlılıkları kazandırmaya çalıştığımız bir derstir. Öğrenciye belli başlı sorgulamalar yaptırarak bu duyarlılıkları kazandırmamız mümkündür ve biçimlendirmeci değerlendirme bu sorgulamaları yaptırmaya imkan tanımaktadır. Yönergelerimizde öğrenciye belli başlı sorular yönelterek onların araştırmasını, düşünmesini ve duyarlı vatandaşlar olmasını amaçlarız (ÖA14, SDF).

Öğrenciler görsel sanat çalışmalarını oluştururken, pek çok kaynaktan beslenebilir ve bu beslenmelerinden yola çıkarak çeşitli süreçlere evrilebilirler. Bunun yanında öğrencilere öğretmenler tarafından sunulmuş biçimlendirmeci değerlendirme ölçütleri vasıtasıyla öğrenci, bu görsel sanat çalışmasını oluştururken hangi aşamalardan geçtiğini ve ne tür beslenmeler yardımıyla bu sonuca vardığını gerek akranları gerekse kendi üzerinden değerlendirmeler yaparak sorgulamalara gidebilirler. Böylelikle daha bilinçli ve daha nitelikli işler ortaya koyabilirler (ÖA17, SDF).

Öğretmen öğrencilere rehberlik ederek öğrencilerden alınan geri bildirimlere göre öğrenme süreçlerini düzenleyebilir. Öğrenme süreci bittiğinde değil de öğrenme süreci yürütülürken eksikleri farkeder, tamamlama açısından katkı sağlar, öğrencinin motive olması doğrultusunda dönütler verir (ÖA22, SDF).

Öğretmen adayların biçimlendirici değerlendirmenin görsel sanatlar dersine sağlayacağı bu katkıların yanı sıra sanatın öznel yapısı, olumsuz eleştirilere maruz kalma ve ders saatinin yetersizliği gibi olumsuz etkilerinin de olabileceğini belirtmişlerdir. Örneğin;

Sanat değerlendirmeye her konuda açık olan bir alan değildir. Öznellik de işin içindedir. Bu da değerlendirmeyi olumsuz etkileyebilir (ÖA5, SDF).

Ne yazık ki dersimiz, saati az olan bir ders olduğundan biçimlendirici değerlendirme etkinliklerinin uygulaması zaman alacaktır. Çok iyi bir zaman yönetimi gerçekleştirilmezse biçimlendirmeci değerlendirme uygulamaları eksik kalacaktır (ÖA8, SDF).

Öğrenci hazırladığı ödevi sınıfa sunduğu sırada, arkadaşları ve öğretmeni tarafından yapılan eleştiriler sayesinde ödevindeki eksiklikleri görebilir, bu olumlu bir durumdur. Ancak öte yandan olumsuz anlamda yapılan bu eleştiriler kolayca öğrencinin motivasyonunu düşürebilir. Öğretmen kendince buna dikkat etse de öğrencilerin olumsuz eleştirilerini dile getirirken ki üsluplarını kontrol edemeyebilir (ÖA10, SDF).

Öğretmen adaylarının görsel sanatlar dersi için düşündükleri biçimlendirici değerlendirme teknikleri arasında dereceli puanlama anahtarı, öz değerlendirme ve akran değerlendirme yer almıştır. Bazıları dereceli puanlama anahtarının açık ve anlaşılır dönütler verme, sürecin tüm aşamalarını dikkate alma, öğrencinin performansını izleme ve hedeflerle bu performansı karşılaştırma, sanatsal çalışmanın tüm aşamalarını görme ve süreci farklı açılardan değerlendirme fırsatı sunduğunu belirtmişlerdir. Bazıları da öz eleştiri yapma ve nitelikli sanatsal ürünler ortaya koyma, güçlü ve zayıf yönlerini tespit etme, kendi öğreniminin farkına varma açısından öz değerlendirmeyi; akranlardan birşeyler öğrenebilme, grup içi rolleri geliştirme ve sanat eserini eleştirme açısından da akran değerlendirmenin önemli olduğunu vurgulamışlardır. Örneğin;

Akran değerlendirilmesi doğru bir biçimde uygulandığında öğrencilerin birbirlerine ve kendilerine dönüt vermelerini sağlayacaktır. Ayrıca grup içindeki rollerini geliştirmeye yardımcı olacaktır. öğrenciler grup içinde veya sınıfta arkadaşlarının ortaya çıkardığı eserleri sanat eleştirisi çerçevesinde yorumlamayı ve değerlendirmeyi öğreneceklerdir. Değerlendirilen kişi de dışarıdan gelecek eleştirilere açık olmayı ve kendini geliştirmeyi öğrenecektir (ÖA12, SDF).

Öz değerlendirme ve akran değerlendirmeyi sanat eğitiminde önemli bir yere sahip olduğunu düşünüyorum. Çünkü öğrenciler gerek kendileri gerekse akranları üzerinden sorgulamalar ve gözlemler yaparak kendi öğrenmelerinin farkına vardıkları takdirde kalıcı ve nitelikli işler ortaya koyabileceklerini düşünmekteyim (ÖA22, SDF).

Dereceli puanlama anahtarını daha etkili görüyorum, görsel sanatlar dersi sadece ürün değil tam anlamıyla sınıf içindeki tüm etkileşimler ve sürecin ele alınması gereken bir ders olduğunu düşünüyorum (ÖA18, SDF).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Geleceğin öğretmenlerine öğrenmeyi planlama, öğrencilere etkili geri bildirim sağlama (Cornish ve Jenkins, 2012) ve öğrencilerinin öğrenme sürecinde neyi nasıl öğrendiklerinin farkında olmaları ve onların

bu sürecin bir parçası olmalarına izin vermeleri için gerekli yetkinlikler sağlanmalıdır. Öğretmen eğitiminde bu yetkinliğin kazandırılmasına yardımcı olan yaklaşımlardan biri biçimlendirici değerlendirmedir (Cañadas, 2023). Bu çalışmada görsel sanatlar öğretmen adayları biçimlendirici değerlendirme teknikleri kapsamında hazırladıkları sanat temelli öğrenme etkinlikleriyle bu yaklaşıma yönelik fikirler geliştirmişlerdir.

Araştırmanın birinci alt amacı olan biçimlendirici değerlendirme tekniklerine dayalı tasarlanan etkinliklerde çağdaş sanat eğitimi konularından yola çıkılmıştır. Etkinliklerde amaç, öğrenci düzeyi ve kazanımlar öğretim programı dikkate alınarak hazırlanmıştır. Biçimlendirici değerlendirme teknikleri olarak çalışma yapıları, öz değerlendirme ve dereceli puanlama anahtarına yer verilmiştir. Bunlar görsel sanatlar eğitimi bağlamında sanatsal sorgulama ve uygulama sürecine katkı sağlayacağı, öğrenmenin güçlü ve zayıf yönleri ortaya çıkaracağı ve sanatsal çalışmaların gözden geçirilmesine yardımcı olacağı inancıyla seçilmiştir. Geribildirim biçimlendirici değerlendirme ve öğrenmenin geliştirilmesinde önemli bir bileşendir (López-Pastor ve Sicilia-Camacho, 2017). Biçimlendirici değerlendirmede geribildirim uygulanmasına yönelik çeşitli stratejiler geliştirilmiştir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının öğrenme etkinliklerindeki geribildirim ifadelerinin Brookhart'ın (2017) önerdiği stratejilerle benzerlik taşıdığı görülmüştür. Bunlar soru sorma, ipucu verme, önerilerde bulunma, eksik ve güçlü yönleri açık ve net ifadelerle belirtme yoluyla öğrencinin motivasyonunu artıran ve gelişimini destekleyen niteliktedir. Öğretmen eğitiminde biçimlendirici değerlendirme süreçlerini deneyimlemek, geleceğin öğretmenlerine bu süreçleri nasıl geliştireceklerine dair fikirler sunar. Bunları kendi bağamlarına ve sınıflarına uyarlayarak ilk ve ortaöğretim öğrencileriyle birlikte kullanabilmelerine yardımcı olur (Cañadas, 2023). Bu çalışmada öğretmen adayları tasarladıkları etkinlikler sayesinde görsel sanatlar dersi öğretim programını incelemek, bir öğrencinin süreç içerisinde hangi tekniklerle nasıl değerlendirilebileceğini fark etmek ve geribildirim vermenin öğrenciye katkısını anlamak gibi mesleki yaşantılarına yol gösterebileceklerine inandıkları deneyimler elde etmişlerdir.

Araştırmanın ikinci alt amacına yönelik veriler öğretmen adaylarının biçimlendirici değerlendirme yaklaşımına ilişkin görüşlerini içermiştir. Biçimlendirici değerlendirme öğretmen ve öğrenciler arasında hem bireysel hem de kolektif olarak öğrenme sürecini geliştirmeyi amaçlayan bir diyalogu ve işbirliği sürecini yansıtır (López-Pastor ve Sicilia-Camacho, 2017). Öğretmen adayları biçimlendirici değerlendirmede öğretmenin, öğrencinin ve geribildirim önemli etkileri olduğunu söylemişlerdir. Öğretmenin tüm öğretim sürecini dikkate alarak öğrenciyi gözlemlemesi, öğrenciye dönüt vermesi, nesnel bir değerlendirme yaklaşımı sergilemesi ve en önemlisi de kendine yönelik dönütler olarak öğrenme-öğretme sürecini tekrar gözden geçirmesine yardımcı olacağına inanmışlardır. Öğrencinin süreç içerisinde aktif katılım sağlamasına, öğretmeninden ve arkadaşlarından dönütler olarak kendi gelişimini izlemesine katkı sağlayacağını vurgulamışlardır. Geribildirim öğretmenin öğrencinin sanatsal çalışması hakkında fikir edinmesine, gerektiğinde farklı öğrenme-öğretme tekniklerine başvurmasına, ders süresini etkili ve verimli kullanmasına; öğrencinin ise farkındalık kazanmasına, kendini tanımasına ve öz eleştiri yapmasına, planlı ve düzenli olmasına fırsat sunacağını belirtmişlerdir.

Tuna (2020)'ya göre görsel sanatlar eğitiminde uygulama boyutunun yanı sıra sanat eleştirisi, sanat tarihi ve estetik gibi disiplinlerini içeren kuramsal boyutunun da değerlendirilmesi gerekir. Bu çalışmada öğretmen adayları biçimlendirici değerlendirmenin görsel sanatlar dersinde bu boyutları süreç içerisinde dikkate alacağını böylece öğrencinin sanatsal gelişimini daha anlamlı kılacağı ve sorgulamalar yoluyla daha nitelikli sanatsal çalışmaların ortaya çıkmasına katkı sağlayacağını söylemişlerdir. Görsel sanatlar dersi için en uygun gördükleri biçimlendirici değerlendirme teknikleri arasında dereceli puanlama anahtarı, öz ve akran değerlendirme yer almıştır. Dereceli puanlama anahtarının sanatsal çalışmanın tüm aşamalarını görmeye ve farklı açılardan bakmaya yardımcı olacağını söylemişlerdir. Öz değerlendirmenin öğrencinin kendisini değerlendirmesine, nitelikli sanatsal ürünler ortaya koymasına ve kendi öğreniminden sorumluluk almasına yardımcı olacağına inanmışlardır. Son olarak akran değerlendirmenin öğrencilerin sanat eleştirisi yoluyla birbirlerinin eserlerini eleştirebilmesine ortam yaratacağına inanmışlardır. Dilmaç ve Dilmaç'ın

(2014) otantik değerlendirme üzerine gerçekleştirdikleri araştırmalarında öğrenciler kendilerini ve birbirlerini değerlendirmişlerdir. Bu durum öğrencilerin fikir paylaşımında bulunmalarına, sorumluluk almalarına ve bilgiyi karşılıklı etkileşim yoluyla anlamlandırmalarına katkı sağlamıştır.

Sanatın özgün değerler içermesi ve bireysel beğeniler barındırması görsel sanatlar eğitiminde ölçme ve değerlendirme sürecinde zorluklar yaratır (Ayaydın, 2010). Özsoy ve Mamur (2022) görsel sanatlar öğretmenleriyle gerçekleştirdikleri araştırmalarında, katılımcıların bir kısmı görsel sanatlar eğitimini diğerk disiplinlerden daha öznel ve esnek bularak ölçme ve değerlendirmenin öğrencinin özgürlüğüne ve sanatsal yaratıcılığına müdahale olarak görüp yapılmaması gerektiğine inanmıştır. Çoğunluğu da biçimlendirici değerlendirme çerçevesinde verilecek geribildirimlerin öğrencinin yaratıcılığını desteklediği için değerlendirmenin gerekli olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada da öğretmen adayları sanatın öznel yapısının ve görsel sanatlar ders saati süresinin az olmasının biçimlendirici değerlendirmenin uygulanmasında sıkıntılar yaratabileceğini vurgulamışlardır.

Sonuç

Sanat ve eğitim alanında yaşanan değişimler görsel sanatlar eğitime çeşitli yenilikler getirmekte ve sanatsal öğrenmeye ilişkin düşünceleri genişletmektedir (Özsoy ve Mamur, 2022). Bu değişimlerden biri ölçme ve değerlendirme alanında yaşanmaktadır. Bugün öğrencilerin performansı hakkında değer yargılarında bulunmaya odaklanan geleneksel değerlendirme yerine nasıl performans gösterdikleri ve öğrenmelerini iyileştirmek için neler yapabilecekleri konusunda süreç boyunca bilgi toplamaya odaklanan biçimlendirici değerlendirme yaklaşımı öne çıkmıştır. Dolayısıyla görsel sanatlar öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin sanat eğitiminde yaşanan bu değişimleri izleyerek kendi kişisel ve mesleki yaşantılarına aktarmaları önemlidir. Bu araştırma bunu gerçekleştirmeye çalışmıştır. Belirli sayıda katılımcıyla gerçekleşen bu araştırmanın sonuçları genelleştirilemeye de biçimlendirici değerlendirmenin görsel sanatlar eğitiminde nasıl kullanılabilirliğine dair bakış açısı geliştirmeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öneriler

Görsel sanatlar öğretmen eğitiminde biçimlendirici değerlendirmenin etkisini incelemeye yönelik farklı bakış açılarını ve uygulamalarını içeren araştırmalara ihtiyaç vardır. Biçimlendirici değerlendirme tekniklerinin yanısıra öğrenci katılımının ve geribildirim sanatsal öğrenme süreçlerine nasıl katkıda bulunduğuna ilişkin uygulamalar gerçekleştirilebilir. Özellikle öğretmenlik uygulaması derslerinde öğretmen adaylarıyla biçimlendirici değerlendirme etkinlikleri tasarlayarak staj okullarında uygulamaları ve deneyimlemeleri sağlanabilir. İlk ve ortaöğretim görsel sanatlar derslerinde biçimlendirici değerlendirme tekniklerinin yer aldığı sanat temelli uygulamalara yer verilebilmesi için sınıf öğretmenleri ve görsel sanatlar öğretmenleri için hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

Kaynakça

- Ayaydın, A. (2004). İlköğretim görsel sanatlar (resim-iş) eğitiminde değerlendirme sorunu. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(7), 27-39.
- Ayaydın, A. (2010). Görsel sanatlar eğitiminde ölçme ve değerlendirme süreci üzerine. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(187), 240-250.
- Beattie, D. K. (1997). *Assessment in art education*. Worcester, MA: Davis Publications.
- Boughton, D. (2013). Assessment of performance in the visual arts: What, how and why. In A. Kárpáti & E. Gaul (Eds.), *From child art to visual language of youth.-New models and tools for assessment of learning and creation in art education* (ss. 119-142). Intellect Publishers.
- Brookhart, S. M. (2017). *How to give effective feedback to your students*. (2nd ed.). Alexandria, Virginia: ASCD
- Cañadas, L. (2023) Contribution of formative assessment for developing teaching competences in teacher education, *European Journal of Teacher Education*, 46(3), 516-532.

-
- Chen, F., Lui, A. M., Andrade, H., Valle, C., ve Mir, H. (2017). Criteria-referenced formative assessment in the arts. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 29, 297-314.
- Collins, B. (2016). Formative assessment in the visual arts. *Irish Teachers' Journal*, 3(1), 53-70.
- Cornish, L., ve Jenkins, K.A. (2012). Encouraging teacher development through embedding reflective practice in assessment. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(2), 159-170.
- Dilmaç, O., ve Dilmaç, S. (2014). Lise öğrencilerinin görsel sanatlar dersinde otantik değerlendirme yaklaşımlarına yönelik görüşleri: Nitel bir araştırma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(4), 275-298.
- Dilmaç, S. (2020). Görsel sanatlar öğretmenlerinin alternatif değerlendirme araçlarını kullanabilme özyeterlik düzeylerinin belirlenmesi. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 26(44), 138-149.
- Eisner, E. W. (1974). The mythology of art education. *Curriculum Theory Network*, 4 (2-3), 89-100.
- Heritage, M. (2010). *Formative assessment: Making it happen in the classroom*. Corwin Press.
- Gruber, D. D. (2008). Measuring student learning in art education. *Art education*, 61(5), 40-45.
- Lindström, L. (2006). Creativity: What is it? Can you assess it? Can it be taught? *International Journal of Art & Design Education*, 25(1), 53-66.
- López-Pastor, V., ve Sicilia-Camacho, A. (2017). Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(1), 77-97.
- Mamur, N. (2011). Görsel sanatlar eğitimi alan öğretmen adaylarının alanlarına yönelik ölçme ve değerlendirme araç ve yaklaşımlarına ilişkin yeterlikleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 597-625.
- Mamur, N., ve Özsoy, V. (2015). Görsel sanatlar eğitiminde portfolyo değerlendirme. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4(1), 163-177.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). Görsel sanatlar dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018121111026326-GORSEL%20SANATLAR.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2020). Okul ve sınıf tabanlı değerlendirmeye dayalı öğretmen kapasitesinin güçlendirilmesi: Görsel sanatlar dersi öğretmen rehber kitapçığı. https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/26145445_Gorsel_Sanatlar.pdf
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods: Integrating theory and practice*. Thousand Oaks: Sage.
- Popovich, K. (2006). Designing and implementing exemplary content, curriculum, and assessment in art education. *Art Education*, 59(6), 33-39.
- Özsoy, V., ve Mamur, N. (2022). Görsel sanatlar öğretmenlerinin öğrenci izleme, ders ölçme ve değerlendirme yaklaşımları. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 55(1), 147-181.
- Tuna, S. (2020). Görsel sanatlar eğitiminde ölçme ve değerlendirme. S.Tuna ve A.O.Alakuş (Edt). *Görsel Sanatlar Öğretimi* içinde (ss 317- 324). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Sosyal Görünüş Kaygısı ile Beden Eğitimi Dersi Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Zehra ÇAPRAZ¹

Kastamonu Üniversitesi

Ayşe Feray ÖZBAL²

Kastamonu Üniversitesi

Özet

Bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin sosyal görünüş kaygısı ile beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel desenle yapılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 384 (198 kadın, 186 erkek) ortaöğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, "Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği (Ergen)" ve "Ortaöğretim Öğrencileri İçin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Veriler SPSS 22.0 paket programıyla analiz edilmiştir. Verilere Cronbach Alpha testi uygulanmış ve Non parametrik testlerden Spearman Korelasyon analizi kullanılarak ortaöğretim öğrencilerinin sosyal görünüş kaygısı ve beden eğitimi dersine karşı tutumu arasındaki ilişki incelenmiştir. Bunun yanında sosyal görünüş kaygısının ve beden eğitimi dersine karşı tutumun çeşitli değişkenlerine Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis testleri uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, sosyal görünüş kaygısı ile beden eğitimi dersine yönelik tutum arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir ($r=-0,102$; $p<0,05$). Sosyal görünüş kaygısı ölçeğine yönelik cinsiyet ve sınıf değişkenine ilişkin sonuçlara göre anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Düzenli egzersiz değişkenine ilişkin sonuçlara göre düzenli egzersiz yapanlar ile düzenli egzersiz yapmayanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Sonuç olarak, sosyal görünüş kaygısı ile beden eğitimi dersi arasında anlamlı ilişki olduğu ve kadın öğrencilerin sosyal görünüş kaygılarının erkek öğrencilere göre yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sosyal görünüş kaygısının 12. sınıf öğrencilerinde diğer sınıf düzeylerine göre yüksek olduğu görülmüştür. Beden eğitimi dersinde fiziksel görünümle ilgili tartışmaların yaygınlığı, baskı veya dalga geçme, beden eğitimi ortamında sosyal görünüş kaygısını artırır. Bu nedenle beden eğitimi öğretmenlerinin, öğrencilerin bedenlerine karşı daha olumlu bir tutum geliştirmelerini desteklemeye yönelik çaba harcaması önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Sosyal Görünüş Kaygısı, Beden Eğitimi, Tutum, Ergenler.

Examination of the Relationship Between High School Students' Social Physics Anxiety and Attitudes Towards Physical Education Class

Abstract

In this study, the aim was to examine the relationship between social appearance anxiety and attitudes towards physical education among secondary school students. The study employed a correlational design, which is a quantitative research method. The participants of the study consisted of 384 secondary school students (198 females, 186 males) selected through a simple random sampling method. The data collection tools used in the research were the "Social Appearance Anxiety Scale (Adolescent)" and the "Attitude Scale towards Physical Education Course for Secondary School Students." The data were analyzed using the SPSS 22.0 software package. Cronbach's Alpha test was applied to the data, and the Spearman correlation analysis, a non-parametric test, was used to examine the relationship between social appearance anxiety and attitudes towards physical education among secondary school students. In addition, the Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis tests were applied to investigate the relationship between social appearance anxiety and attitudes towards the physical education course and various variables. The findings revealed a low-level, negative and significant correlation between social appearance anxiety and attitudes towards physical education ($r=-0.102$; $p<0.05$). Significant differences were observed in relation to gender and grade variable in terms of the social appearance anxiety scale. However, no significant difference was found between regular exercisers and non-regular exercisers in terms of the results related to the regular exercise variable. In

¹ Sorumlu Yazar. Kastamonu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, zehrayigitcapraz@gmail.com

² Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, fozbal@kastamonu.edu.tr, ORCID:0000-0002-2541-5988

conclusion, a significant relationship was found between social appearance anxiety and attitudes towards physical education, with female students having higher social appearance anxiety compared to male students. Furthermore, social appearance anxiety was found to be higher among 12th-grade students compared to students in other grade levels. The prevalence of discussions related to physical appearance, pressure, or teasing in the physical education setting contributes to increased social appearance anxiety. Therefore, it is recommended that physical education teachers make efforts to promote a more positive attitude towards students' bodies.

Keywords: Social Physique Anxiety, Physical Education, Attitude, Adolescents.

Giriş

Ergenlik dönemindeki gençler, bedenlerinde meydana gelen boy, kilo, güç gibi fiziksel değişikliklerin sonucu olarak, vücut görünümü ve çekicilikleriyle daha fazla ilgilenmeye başlarlar. Ergenlikte kişiler sosyal ve spor alanlarında fiziksel görünümünü başkalarının (akranların, sınıf arkadaşlarının, öğretmenlerin ve antrenörlerin) nasıl değerlendireceği konusunda endişelenirler (Jamali ve ark., 2022; VanderVelde, 1985). Bedeniyle ilgili olumsuz algıya sahip kişilerde bu endişe daha sık görülebilir (Senna, 2019). Fiziksel görünümüne karşı olumsuz hisler ve düşünceler geliştiren bireyler bedeninden utanabilir ve kendi bedenini kabul etmekte zorlanabilir (Doğan, 2010). Yüksek düzeyde beden memnuniyetsizliği ve sosyal öz-bilinç, bazı ergenlerde rahatsız edici sosyal görünüş kaygısı duygularına zemin hazırlayabilir (Hart ve ark., 1989).

Ergenlik döneminde akranlarının önünde fiziksel olarak çekici görünmenin önemi ve fiziksel performansa odaklanma, lise beden eğitimi bu tür sosyal kaygı yaşayan bireylerin gözlemlenebileceği olası bir yer haline getirmektedir. Kişilerin beden eğitimi ortamlarına katılımıyla ilgili yapılan çalışmalarda beden eğitimi derslerine ilişkin olumlu tutum geliştirmek ile olumlu beden algısı arasında pozitif bir ilişki olduğu; beden eğitimi dersine karşı olumlu tutumu olan bireylerin fiziksel aktiviteye katılma alışkanlığının da yüksek olduğu ortaya konmuştur (Hagger ve ark., 2003). Beden eğitimi ve sporda beden fiziksellik konularına odaklanan sosyal inşası, ergenlerin bedensel kaygılarının incelenmesi için önemli bir alan haline gelmektedir. Buradan yola çıkarak yapılan çalışmada ortaöğretim öğrencilerinde sosyal görünüş kaygısı ile beden eğitimi dersi tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmıştır:

1. Sosyal görünüş kaygısı ile beden eğitimi dersi tutumu arasında ilişki var mıdır? Varsa bu ilişki ne yöndedir?
2. Sosyal görünüş kaygısında cinsiyete ilişkin anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Sosyal görünüş kaygısında sınıf düzeyine/ yaşa ilişkin anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Sosyal görünüş kaygısı egzersiz yapma değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Sosyal Görünüş Kaygısı

Bazı kişiler başkaları tarafından dış görünüşleriyle ilgili olumsuz değerlendirilme veya küçük düşürülme kaygısı yaşarlar. Sosyal görünüş kaygısı olarak bilinen bu kavramın farklı kişilerce tanımlaması yapılmıştır. Haart ve ark. 'a (1989) göre kişilerin dış görünüşlerinin sosyal çevresi tarafından eleştirilmesi nedeniyle yaşadığı mutsuzluk ve kaygıdır. Leary ve Kowalski' ye (1995) göre, insanların diğer insanlar üzerinde olumlu bir izlenim bırakamayacaklarına dair bir kaygı hissetmeleri durumudur. Çınar ve Keskin' e (2015) göre ise sosyal görünüş kaygısı kendini gösterme yönetimi kuramına dayanmaktadır. Kendini gösterme yönetimi kuramları, kişilerin başkalarının gözünde nasıl algılandıklarına yönelik kaygılarını ve bu kaygıların kişinin davranışlarını nasıl etkilediğini açıklamaya çalışan bir kuram olarak tanımlanabilir. Bu kurama göre, insanlar diğer insanların gözünde kendilerini olumlu bir şekilde göstermek ve kabul görmek için çaba gösterirler. Sosyal görünüş kaygısı da bu çabanın bir sonucu olarak ortaya çıkabilir. Bireyler, dış görünüşleriyle ilgili olarak olumsuz bir şekilde değerlendirilme ve reddedilme korkusu yaşayarak sosyal görünüş kaygısı yaşayabilirler.

Sosyal görünüş kaygısı sadece vücut ölçüleri değil, aynı zamanda kişinin yüz özellikleri, ten rengi ve diğer değerlendirmeleri de içeren kapsamlı bir kavramdır. Bu kaygı, kişinin sadece bedeninde hissettiği bir

durum değil, aynı zamanda kişinin görünümüyle ilişkili tüm değerlendirmelerin bir yansımasıdır (White, 2008).

Ergenlikte Sosyal Görünüş Kaygısı

Ergenlik döneminde, bedensel olarak birçok değişim yaşanır bir ve kişi için fiziksel görünümün sosyal hayatta önemi artar (Eriş ve İkiz, 2013). Bu dönemde ergenler, kendi kişilik özelliklerini, değerlerini, inançlarını ve hedeflerini keşfetmek için çaba sarf ederler. Bu keşif süreci sırasında, kendilerini başkalarıyla karşılaştırarak kendi yerlerini belirlemeye çalışırlar ve dış görünümüne de önem verirler (Rosenblum ve Lewis, 1999). Ergenlerin beden imajı, kendilerini keşfettikleri bu dönemde önemli bir yer tutar ve sosyal görünüş kaygısı ile ilişkilidir. Bedenleri ile ilgili olumsuz bir algıya sahip olan ergenler, sosyal görünüş kaygısı yaşayarak kendilerini başkalarıyla karşılaştırır ve kendilerine yönelik olumsuz düşünceler geliştirirler (Berscheid ve ark., 1971). Bu nedenle ergenlerin sosyal görünüş kaygısı, kimlik gelişimleri açısından önemli bir etkiye sahiptir. Bu durum gençlerin okul başarısını, akademik performansını, sosyal ilişkilerini ve genel yaşam kalitelerini de olumsuz yönde etkileyebilir. Olumsuz beden algısına sahip olan gençler, sosyal faaliyetlerden kaçınabilirler, sosyal izolasyon, özgüven eksikliği, depresyon gibi sorunlar yaşayabilirler (Cash ve Pruzinsky, 2002). Bu nedenle, gençlerin olumlu bir beden imajı geliştirmeleri ve sosyal görünüş kaygısı yaşamamaları için, ailelerin, eğitimcilerin, akranların ve toplumun desteği önemlidir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Yapılan çalışmada nicel araştırma yöntemi olan korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır. Korelasyonel araştırmalar, değişkenler arasındaki ilişkilerin incelendiği ve bu ilişkilerin düzeylerinin belirlendiği çalışmalardır (Büyüköztürk ve ark., 2012). Korelasyonel araştırmalarda değişkenlere herhangi bir müdahale olmadan değişkenler arasında ortaya çıkan neden- sonuç bağlantısı hakkında bilgi edinilir. Değişkenler arasındaki ilişki, +1 ile -1 aralığında değişen katsayı ile gösterilir. Yapılan çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin sosyal görünüş kaygısı ile beden eğitimi dersine karşı tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlandığı için korelasyonel araştırma deseninin yapılan çalışmaya uygun olduğu düşünülmektedir.

Çalışma Grubu

Çalışmanın evrenini ortaöğretim öğrencileri, örneklemini ise basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen, Kastamonu ilinde eğitimine devam eden 384 ortaöğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Basit seçkisiz örnekleme, evreni temsil eden tüm örneklem içinden seçilme ihtimali eşit olan ve rastgele seçimle oluşan örneklem yöntemidir (Büyüköztürk ve ark., 2012). Çalışma grubuna ait bilgiler Tablo 1' de verilmektedir.

Tablo 1. Çalışma grubu öğrenci özellikleri

Değişkenler	Grup Adı	f	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	198	51,6
	Erkek	186	48,4
Sınıf	9	162	42,2
	10	70	18,2
	11	126	32,8
	12	26	6,8
Düzenli Egzersiz	Evet	151	39,3
	Hayır	233	60,7
	Toplam	384	100

Tablo 1' de belirtildiği gibi çalışmaya katılan 384 öğrenciden 198' i (%51,6) kadın, 186' sı (%48,4) erkektir. Çalışma grubunda 9- 12. sınıfa devam eden öğrenciler yer almaktadır. Katılım en çok 9. sınıftan (%42,2) en az 12. sınıftan (%6,8) olmuştur. Öğrencilerin 151' i (%39,3) düzenli egzersiz yapmakta, 233' ü (%60,7) düzenli egzersiz yapmamaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği ve Ortaöğretim Öğrencileri İçin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Veriler Kastamonu ilinde bulunan farklı türde 6 devlet okulunda eğitimine devam eden (anadolu lisesi, imam hatip lisesi, meslek lisesi) lise öğrencileri arasından gönüllülük esası dikkate alınarak yüz yüze toplanmıştır.

Sosyal Görünüş Kaygı Ölçeği (Ergen): Araştırmada, ortaöğretim öğrencilerinin sosyal görünüş kaygı düzeylerini ölçmek için Hart ve ark.'nın (2008), geliştirdiği, Doğan (2010) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak Türkçe uyarlama çalışması yapılan Sosyal Görünüş Kaygısı (Ergen) ölçeği kullanılmıştır. Ölçek tek boyut ve 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin ilk maddesi ters kodlanmıştır. 5'li likert tipinde olan puanlamada, tamamen uygun, uygun, biraz uygun, uygun değil ve hiç uygun değil seçenekleri yer almaktadır. Ölçek puanı en yüksek 80 ve en düşük 16' dır. Ölçek puanlarının yüksekliği, öğrencilerin sosyal görünüş kaygısı düzeylerinin de yüksek olduğunu ifade etmektedir.

Ortaöğretim Öğrencileri İçin Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği: Güllü ve Güçlü (2009) tarafından geliştirilerek geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan ölçek, alt boyutsuz 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçek derecelendirmesi, en düşük puanı (1) ifade eden 'kesinlikle katılmıyorum' ve en yüksek puanı (5) ifade eden 'kesinlikle katılıyorum' seçeneklerinden oluşan 5 likerttir. Ölçekten 35- 175 arasında puan alınabilir. Ölçeğe ait Cronbach Alfa katsayısı 0,94 ve güvenilirlik katsayısı 0,80 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınacak puanların yüksek olması, öğrencilerin derse yönelik pozitif tutuma sahip olduğunu belirtmektedir.

Araştırma Yayın Etiği

Bu çalışma, Kastamonu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu' nun 10.05.2023 tarihli kararı ile gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Ölçek dokümanları bilgisayar ortamına aktarılarak elde edilen veriler SPSS 22.0 paket programıyla analiz edilmiştir. Verilerin güvenilirliğini ölçmek için Cronbach Alpha testi ve verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini ölçmek için Kolmogorov- Smirnov testi uygulanmıştır. Kolmogorov- Smirnov testi sonucuna göre çalışmada non parametrik testlerden Spearman Korelasyon analizi kullanılarak ortaöğretim öğrencilerinin sosyal görünüş kaygısı ve beden eğitimi dersine karşı tutumu arasındaki ilişki incelenmiştir. Bunun yanında sosyal görünüş kaygısının ve beden eğitimi dersine karşı tutumun yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi ve düzenli egzersiz yapma değişkenlerine göre anlamlı farklılık olup olmama durumlarını ortaya koymak için non parametrik testlerden Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis testleri uygulanmıştır. Analizler için anlamlılık düzeyi 0,05 olarak belirlenmiştir.

Bulgular

Cinsiyet ve Düzenli Egzersize İlişkin Bulgular

Sosyal görünüş kaygısı ile beden eğitimi dersine yönelik tutum arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada öğrencilerin cinsiyet ve düzenli egzersiz yapma değişkenlerine göre sosyal görünüş kaygılarında ve beden eğitimi dersine yönelik tutumlarında farklılaşma olup olmadığını incelemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Tablo 2. Beden eğitimi dersi tutum ölçeğine göre cinsiyet ve düzenli egzersiz değişkenlerine ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

Grup	Alt Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Cinsiyet	Kadın	198	177,51	35147,50	15446,50	0,006*
	Erkek	186	208,45	38772,50		
Düzenli Egzersiz	Evet	151	220,74	33332,00	13327,00	0,000*
	Hayır	233	174,20	40588,00		

*p<0,05

Tablo 2 incelendiğinde cinsiyet değişkenine ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre kadınlar ve erkekler arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur (U=15446,50; p<0,05). Erkeklerin sıra ortalamalarının kadınların sıra ortalamalarından fazla olduğu gözlenmiştir Düzenli egzersiz değişkenine ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre düzenli egzersiz yapanlar ile düzenli egzersiz yapmayanlar arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur (U= 13327,00; p<0,05). Düzenli egzersiz yapanların sıra ortalamalarının düzenli egzersiz yapmayanların sıra ortalamalarından fazla olduğu gözlenmiştir.

Tablo 3. Sosyal görünüş kaygısı ölçeğine göre cinsiyet ve düzenli egzersiz değişkenlerine ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

Grup	Alt Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Cinsiyet	Kadın	198	214,49	42469,00	14060,00	0,000*
	Erkek	186	169,09	31451,00		
Düzenli Egzersiz	Evet	151	189,60	28629,50	171153,50	0,680
	Hayır	233	194,38	45290,50		

*p<0,05

Tablo 3 incelendiğinde sosyal görünüş kaygısı ölçeğine yönelik cinsiyet değişkenine ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre kadınlar ve erkekler arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür (U=14060,00; p<0,05). Kadınların sıra ortalamalarının erkeklerin sıra ortalamalarından fazla olduğu bulunmuştur Düzenli egzersiz değişkenine ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre düzenli egzersiz yapanlar ile düzenli egzersiz yapmayanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır (U= 171153,50; p>0,05).

Sınıf Düzeyine İlişkin Bulgular

Çalışmada öğrencilerin sınıf düzeylerine göre sosyal görünüş kaygılarında ve beden eğitimi dersine yönelik tutumlarında farklılaşma olup olmadığını incelemek için Kruskal-Wallis testi yapılmıştır.

Tablo 4. Beden eğitimi dersi tutum ölçeğine göre sınıf düzeylerine ilişkin Kruskal-Wallis testi sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
9. Sınıf	162	199,90	3	3,447	0,328
10. Sınıf	70	193,69			
11. Sınıf	126	189,61			
12. Sınıf	26	157,19			

Tablo 4 incelendiğinde Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre, öğrencilerin sınıf düzeylerine ilişkin olarak beden eğitimi dersi tutumlarında anlamlı fark olmadığı gözlenmiştir ($\chi^2= 3,447$; p>0,05).

Tablo 5. Sosyal görünüş kaygısı ölçeğine göre sınıf düzeylerine ilişkin Kruskal-Wallis testi sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
9. Sınıf (a)	162	184,88				
10. Sınıf (b)	70	221,75	3	18,091	0,000*	b>c
11. Sınıf (c)	126	172,92				d>c-a
12. Sınıf (d)	26	256,10				

*p<0,05

Tablo 5 incelendiğinde Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre, öğrencilerin sınıf düzeylerine ilişkin olarak sosyal görünüş kaygılarında anlamlı fark olduğu gözlenmiştir ($\chi^2= 18,091$; $p<0,05$). Yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın 10. sınıf ile 11. sınıf arasında, 12. sınıf ile 11. ve 9. sınıflar arasında olduğu görülmüştür. En yüksek sıra ortalamasının 12. sınıfta, en düşük sıra ortalamasının ise 11. sınıfta olduğu görülmüştür.

Korelasyon Analizi Bulguları

Beden eğitimi dersi tutumu ile sosyal görünüş kaygısı arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amacıyla normal dağılım göstermeyen ölçek verilerine Non parametrik testlerden Spearman testi uygulanmıştır.

Tablo 6. Sosyal görünüş kaygısı ile beden eğitimi dersi tutumu korelasyon analizi sonuçları

Değişkenler	r	p
Sosyal görünüş kaygısı		
Beden eğitimi dersi tutum	-0,102	0,046*

*p<0,05

Tablo 6 incelendiğinde Spearman testi sonuçlarına göre, sosyal görünüş kaygısı ile beden eğitimi dersi tutumu arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir ($r=-0,102$; $p<0,05$).

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin sosyal görünüş kaygıları ile beden eğitimi dersi tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla cinsiyet, düzenli egzersiz, sınıf düzeyine ilişkin sonuçlara ve korelasyon analizi sonuçlarına bu bölümde yer verilmiştir.

Cinsiyet Farklılıkları

Cinsiyete ilişkin elde edilen bulgulara göre, kadın lise öğrencilerinin sosyal görünüş kaygısı puanlarının erkek öğrencilerin puanlarına göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu ayrıca beden eğitimi dersi tutum puanlarının erkek öğrencilere göre daha düşük olduğu görülmüştür. Önceki araştırmalar da sosyal görünüş kaygısının cinsiyetler arasında farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur (Eklund ve ark., 1997; Frederick ve Morrison, 1996; Haase ve ark., 2002; Kruisselbrink ve ark., 2004; Lantz ve ark., 1997; Martin ve Mack, 1996; McAuley ve diğerleri, 1995). Kişinin bedenine ilişkin kaygılarını inceleyen araştırmacılar, kadınların erkeklere kıyasla bedenleriyle ilgili daha fazla kaygı duyduğunu tespit etmiştir (Hausenblas ve Carron, 1999). Elde edilen sonuçlar daha önce yapılan çalışma sonuçlarıyla uyumludur. Koca ve Aşçı (2006) yaptıkları çalışmada beden eğitimi dersinde cinsiyetin sosyal görünüş kaygısı üzerindeki etkilerini incelemiş ve sonuçta, kadınların beden eğitimi dersi bağlamında sosyal görünüş kaygılarının erkeklere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ballı ve ark. (2014) yaptıkları çalışmada lise öğrencilerinin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre başarı hedeflerini ve sosyal görünüş kaygısı düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda lise beden eğitimi ortamında ergen kızların sosyal görünüş kaygısı puanları erkeklerin puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, sosyal görünüş kaygısının beden eğitimi dersinden kaçınmanın bir nedeni olduğu belirtilmiştir.

Sosyal görünüş kaygısının cinsiyete göre farklılık göstermediğini belirten çalışmalar da bulunmaktadır. Walton ve Finkenburg (2002) da yaptıkları çalışmada sadece kadınlardan oluşan egzersiz tesislerinin üyeleri ile karma egzersiz tesislerinin üyeleri arasında sosyal görünüş kaygısı açısından anlamlı bir fark bulunmadığını belirtmiştir. Bu bulguların nedeni beden eğitimi derslerinin bireyler için diğer egzersiz ortamlarından farklı özelliklere sahip olması olabilir. Beden eğitimi dersleri, beden sosyal olarak inşa edilmesiyle ilgili konulara odaklanır. Bu derslerde bireyler bedenleriyle ilgili beklentileri ve normları sorgulayabilir, eleştirel bir bakış açısı geliştirebilir (Koca ve Aşçı, 2006).

Ergenlik döneminde hızlı bir şekilde meydana gelen fizyolojik görünüm değişiklikleri, özellikle kızlarda bedensel görünüş kaygısına neden olmaktadır (Grogan, 1998; Keel ve ark., 1997). Gilligan ve ark. (1990) bu dönemde kızların kiloları ve başkalarına nasıl göründükleri konusunda endişelenmeye başladıklarını vurgulamışlardır. Bu endişe, sosyal görünüş kaygısı yüksek olan öğrenciler için beden eğitimi derslerine yönelik olumsuz tutuma yol açabilir. Özellikle beden eğitimi ortamında çok az araştırma olmasına rağmen, ergenlerle ilgili yapılan araştırmalar, sosyal görünüş kaygısının öğrencilerin motivasyonunu ve sınıftaki davranışlarını, derse karşı tutumunu şekillendirmede önemli bir rol oynayabileceğini göstermektedir (Gillison ve ark., 2006; Thogersen-Ntoumani ve Ntoumanis, 2006). Beden eğitimi öğretmenleri, kız öğrencilerin kendi performanslarına ve gelişimlerine konsantre olabilmeleri için kız öğrencilere olumlu deneyimler sağlamaya ekstra çaba sarf etmelidir. Sosyal görünüş kaygısının performanstan kaçınmanın bir yordayıcısı olduğu bulunduğundan, beden eğitimi öğretmenleri, gizli ve kişisel performans değerlendirmelerini tercih ederek, öğrencilerin fiziksel yetenek eksikliğine ve yetersizliklerine odaklanmaktan kaçınmalıdır. Bunun yanı sıra, görevlere vurgu yapmak da sosyal görünüş kaygısı seviyelerini düşürmeye yardımcı olabilir. Böylece, ders sırasında öğrencilerin fiziksel özelliklerinden ziyade kişisel gelişimlerine ve görevlerine odaklanmaları teşvik edilir.

Düzenli Egzersiz Farklılıkları

Öğrencilerin düzenli egzersiz yapma durumlarına ilişkin analiz sonuçlarına göre düzenli egzersiz yapan öğrenciler ile düzenli egzersiz yapmayan öğrencilerin sosyal görünüş kaygıları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Sosyal görünüş kaygısı ve beden eğitimi (fiziksel etkinlik, tutum, motivasyon) ile ilgili yapılan araştırma bulguları genellikle değişkenler arasında negatif ilişki olduğunu göstermektedir. Araştırmalara göre, sosyal görünüş kaygısı yaşayan bireylerin çoğunluğunun fiziksel olarak aktif olmadığı, fiziksel etkinliklere katılım göstermekten geri durdukları görülmüştür (Soylu ve ark., 2017; Küçük Kılıç, 2020). Bununla birlikte fiziksel aktiviteye karşı olumlu tutum geliştirmenin sosyal görünüş kaygısının azalmasına etki ettiğini belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Akyol ve Vedat, 2015; Güngörmüş, 2007; Öngören, 2015). Senna ve Ünlü (2019), yaptıkları çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin egzersiz yapmaları ile sosyal görünüş kaygısı arasında negatif ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bayram (2019) yaptığı çalışmada, sportif aktiviteye katılma süresiyle sosyal görünüş kaygısı düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir. Berry ve Howe (2004) yaptıkları çalışmada sağlık için egzersiz yapanların egzersiz yapmayanlara göre önemli ölçüde daha düşük sosyal görünüş kaygısına sahip olduğunu belirtmiştir.

Fiziksel aktiviteye katılım, kişinin fiziğine ilişkin kaygılarının yönetilebileceği bir mekanizma sunmaktadır (Lantz ve ark., 1997). Bu nedenle, araştırmacılar daha yüksek sosyal görünüş kaygısına sahip olanların daha düşük fiziksel aktivite yaptıklarını belirtmişlerdir. Literatür incelendiğinde bazı araştırmacılar sosyal görünüş kaygısı ile egzersiz davranışı arasında bir ilişki bulamamıştır (Kowalski ve ark., 2001; Walton ve Finkenberg, 2002). Portman ve ark. (2018) yaptıkları çalışmada sosyal görünüş kaygısı ile fiziksel aktivite sıklığı, egzersiz geçmişi ve fiziksel aktivite yoğunluğu arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Sonuçta sosyal görünüş kaygısının erkek ve kadın sporcular için fiziksel aktivite sıklığı, egzersiz geçmişi veya yoğunluğu ile ilişkili olmadığı bulunmuştur.

Sosyal görünüş kaygısı, insanların nerede ve kiminle egzersiz yapacağını, kişinin egzersize verdiği duygusal tepkileri ve egzersiz yaparken harcadığı çaba düzeyini belirlemede de önemli bir rol oynayabilir (Boutcher ve ark., 1988). Önceki araştırmalar, sosyal görünüş kaygısı yüksek olan kişilerin özel bir ortamda ve yalnız egzersiz yapmayı tercih ettiklerini, karma sınıflara karşı daha az olumlu bir tutum sergileme

eğiliminde olduklarını (Bain ve ark., 1989; Spink, 1992), aynı zamanda beden eğitimi derslerinden hoşlanmadıklarını göstermiştir (Eklund ve Crawford, 1994; Frederick ve Morrison, 1996). Crawford ve Eklund (1994) yaptıkları çalışmada sosyal görünüş kaygısının kadınların egzersiz alışkanlıklarıyla olan ilişkisini incelemiş ve sosyal görünüş kaygısının fiziki vurgulayan egzersiz ortamıyla negatif, fiziki önemsizleştirilen egzersiz ortamıyla ise pozitif ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu ilişkiler, sosyal görünüş kaygısının bireyleri bazı ortamlarda egzersiz yapmaktan caydırabileceğini düşündürmektedir. Bu nedenle, örneğin, ergenler egzersiz yaparak vücut formlarının istenen vücut formuna yaklaştığını fark ederlerse ve vücutlarının diğer insanların vücutlarından daha yetkin olduğunu hissedilerse, sosyal görünüş kaygı düzeylerini azaltma olasılıklarının daha yüksek olacağı söylenebilir.

Sınıf Düzeyi/ Yaş Farklılıkları

Çalışmada öğrencilerin sınıf düzeylerine ilişkin olarak sosyal görünüş kaygılarında ve beden eğitimi dersi tutumlarında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizlerden elde edilen sonuçlara göre en yüksek sosyal görünüş kaygısının 12. sınıf öğrencilerinde en düşük ise 11. sınıf öğrencilerinde olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar literatürle uyumlu bulunmamıştır. Sosyal görünüş kaygısı ile ilgili yapılan çalışmalarda sınıf düzeyi ve bağlantılı olarak yaş yükseldikçe sosyal görünüş kaygısının düştüğü bulunmuştur. Ballı ve ark. (2014) lise öğrencilerinin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre sosyal görünüş kaygısı düzeylerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada 9. ve 10. sınıf öğrencilerinde sosyal görünüş kaygısı puanlarının 11. ve 12. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Hagger ve ark. (2009), Portekiz ve İspanya' da daha yaşlı katılımcıların (18 yaş) sosyal görünüş kaygısı düzeylerinin daha genç katılımcılardan (12-14 yaş) önemli ölçüde düşük olduğunu belirtmiştir. Thogersen- Ntoumani ve Ntoumanis (2006), yaşlı katılımcıların daha genç egzersiz yapanlara göre daha düşük sosyal görünüş kaygısı olduğunu bulmuşlardır.

Ergenlik dönemindeki kişilerin akranlarına karşı fiziksel olarak güzel görüldüğünü hissetmesi önemlidir. Bu dönemde fiziksel değişimlerin yoğun olduğu bir süreç yaşandığından dolayı sosyal görünüş kaygısı da artar. İlköğretimden ortaöğretime geçen öğrenciler hem akademik hem de sosyal açıdan farklı bir ortama alışmaya çalışırlar. 9. ve 10. sınıflar lisenin ilk yıllarıdır ve öğrenciler hayatlarındaki bu değişimlere uyum sağlama sürecindedir. Bu durum, 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin 11. ve 12. sınıflardaki akranlarına göre daha yüksek sosyal görünüş kaygıları olmasını açıklayabilir. Bu çalışmaya 10. ve 12. sınıflardan 9. ve 11. sınıflara göre çok daha düşük katılım gerçekleşmiş ve sınıf düzeyi bağlamında orantılı bir dağılım sağlanamamıştır. Yapılan çalışmada 10. ve 12. sınıf örneklem sayısının yetersiz olmasının, elde edilen sonuçların literatür bulgularıyla uyumlu olmamasını açıkladığı düşünülmektedir.

Sosyal Görünüş Kaygısı ve Beden Eğitimi Dersi Tutumu Arasındaki İlişki

Bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin sosyal görünüş kaygıları ile beden eğitimi dersi tutumu arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre sosyal görünüş kaygısı ile beden eğitimi dersi tutumu arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Beden eğitimi dersine karşı tutum ile sosyal görünüş kaygısı düzeyi arasındaki ilişkinin incelendiği farklı çalışmalarda da iki değişken arasında negatif bir ilişki olduğu görülmüştür (Cox ve ark., 2011; İnan ve ark., 2019; Jankauskiene ve ark., 2023). İnan ve ark. (2019) ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrencilerin sosyal görünüş kaygıları ile beden eğitimi dersi tutumu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın bulgularına göre, öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının yüksek, sosyal görünüş kaygılarının ise düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Carmona ve ark. (2015) yaptıkları çalışmada beden eğitime yönelik olumsuz tutumun yordayıcıları ne kadar güçlüyse ergenlerin vücutundan kaçınma davranışlarının da o kadar güçlü olduğunu belirtmiştir. Buna karşın Koca ve Aşçı (2006) sosyal fizik kaygısı düzeyinin ergenlerin beden eğitime yönelik tutumları üzerinde bir etkisi olup olmayacağı inceledikleri çalışmada, sosyal görünüş kaygısı yüksek ve düşük gruplar arasında beden eğitime yönelik tutumlarda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak düşük sosyal görünüş kaygısı yaşayan kadınların, erkeklere kıyasla beden eğitime yönelik daha olumsuz tutumlara sahip olduğu görülmüştür. Araştırmalar ayrıca sosyal görünüş kaygısı yüksek olan bireylerin beden eğitimi derslerinden hoşlanmadıklarını göstermiştir (Eklund ve Crawford, 1994).

Ortaöğretim beden eğitimi derslerinde fiziksel görüntünün ve fiziksel performansın öne çıkması nedeniyle öğrencilerde sosyal görünüş kaygısı yaşanma durumları gözlemlenebilir (Cox ve ark., 2011). Bu nedenle beden eğitimi dersleri, öğrencilerin fiziksel görünüşlerinin akranları tarafından olumsuz değerlendirilebileceği bir ortama dönüşebilir. Beden eğitimi dersine ilişkin tutumla ilgili araştırmalar, öğretmenlerin ve akranların, motivasyonu destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturma potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir (Cox ve ark., 2009; Cox ve Williams, 2008; Hagger vd., 2009; Standage vd., 2006). Bu nedenle, beden eğitimi derslerinde sosyal aktörlerin rolü ve davranışları önemlidir ve bu faktörlerin doğru şekilde yönlendirilmesi, öğrencilerin tutumunda olumlu gelişmeler sağlayabilir ve öğrencilerin beden eğitimine katılımlarını teşvik edebilir.

Öneriler

Sosyal görünüş kaygısı ile beden eğitimi dersi tutumu arasındaki ilişkinin araştırıldığı mevcut çalışma ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. sınıflarla yürütüldüğü ancak sınırlı bir örnekleme temsil etmektedir. Yapılan çalışmada örneklem büyüklüğünün nispeten küçük olması ve erkeklere kıyasla kadın katılımcının fazla olması, daha büyük temsili örnekleme araştırılması gereken sınıf, cinsiyet gibi değişkenlerin saptanmasını engellemiş olabilir. Bununla birlikte bu çalışma sadece devlet liselerindeki öğrencilere odaklandığından, ergenlerin deneyimlerinin özel okullarda benzer olup olmadığının araştırılması önerilebilir. Bu nedenle, bu çalışma farklı popülasyonlarla tekrarlanabilir ve ergenlerin tutum ve tercihlerini belirlemede sosyal görünüş kaygısının rolü hakkında anlamlı ve kapsamlı bilgi sağlamak için ek araştırmalar da yapılabilir. Ayrıca kültürel farklılıkları anlamak için ilgili değişkenleri karşılaştıran çalışmalar farklı kültürlerde tekrarlanabilir.

Öğrencilerin beden eğitimine yönelik tutumları, sosyal görünüş kaygısı düzeyleri ve karma ya da karma olmayan beden eğitimi tercihleri çeşitli etkilere göre değişebilir. Bir beden eğitimi dersinde boy, kilo gibi fiziksel görünümle ilgili tartışmaların yaygınlığı, baskı veya dalga geçme, beden eğitimi ortamında sosyal görünüş kaygısını artırır. Bu nedenle beden eğitimi öğretmenleri, öğrencilerin bedenlerine karşı daha olumlu bir tutum geliştirmelerini desteklemek için çabalarını yüksek sosyal görünüş kaygısı düzeyine sahip olanların ihtiyaç ve ilgilerine yöneltmelidir. Buna ek olarak, beden eğitimi öğretmenlerinin, sınıf ortamını zenginleştirici bir deneyim haline getirecek değişiklikleri uygulaması önerilmektedir. Gelecekteki araştırmalarda sınıftaki farklı duyuşsal ve davranışsal durumlarla ilişkili olarak öğrencilerin beden eğitimindeki sosyal görünüş kaygısı seviyeleri ile farklı alanların kombinasyonları dikkate alınarak genişletilebilir.

Kaynaklar

- Akyol, P. ve Vedat, Y. (2015). Beden eğitimi öğrencileri, öğretmenleri ve dansçıların fiziksel benlik algılarının karşılaştırılması. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 6(2),109-120. <https://doi.org/10.17155/spd.25937>.
- Arabacı, R. ve Çankaya, C. (2007). Beden eğitimi öğretmenlerinin fiziksel aktivite düzeylerinin araştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 1-15.
- Bain L. L., Wilson T., & Chaikind E. (1989). Participant perceptions of exercise programs for overweight women, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60(2), 134-143. <https://doi.org/10.1080/02701367.1989.10607428>.
- Ballı, Ö. M., Erturan-İlker, G., & Arslan, Y. (2014). Achievement goals in Turkish high school PE setting: The predicting role of social physique anxiety. *International Journal of Educational Research*, 67, 30-39. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.04.004>.
- Bayram, E. (2019). *Üniversite öğrencilerinin sosyal görünüş kaygı düzeyleri ile bilinçli farkındalık düzeyi arasındaki ilişkinin spor ve farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 539700) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

-
- Berry, T. R., & Howe, B. L. (2004). Effects of health-based and appearance-based exercise advertising on exercise attitudes, social physique anxiety and selfpresentation in an exercise setting. *Social Behavior and Personality*, 32(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2004.32.1.1>.
- Berscheid, E., Dion, K., Walster, E., & Walster, G. W. (1971). Physical attractiveness and dating choice: A test of the matching hypothesis. *Journal of Experimental Social Psychology*, 7(2), 173-189. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/0022-1031\(71\)90065-5](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/0022-1031(71)90065-5)
- Boutcher, S. H., Fleischer-Curtian, L. A., & Gines, S. D. (1988). The effects of self-presentation on perceived exertion. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 10(3), 270-280. <https://doi.org/10.1123/jsep.10.3.270>.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Pegem Akademi.
- Carmona, J., Tornero-Quiñones I., & Robles S. R. (2015). Body image avoidance behaviors in adolescence: A multilevel analysis of contextual effects associated with the physical education class. *Psychology of Sport and Exercise*, 16(3), 70-78. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.09.010>.
- Cash, T. F., & Pruzinsky, T. (2002). *Body image: A handbook of theory, research, and clinical practice*, Guilford.
- Crawford, S., & Eklund, R. C. (1994). Social physique anxiety, reasons for exercise, and attitudes toward exercise settings. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 16(1), 70-82. <https://doi.org/10.1123/jsep.16.1.70>.
- Cox, A., Duncheon N., & McDavid L. (2009). Peers and teachers as sources of relatedness perceptions, motivation, and affective responses in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80(4), 765-773. <https://doi.org/10.1080/02701367.2009.10599618>.
- Cox, A. E., Ullrich-French, S., Madonia, J., & Witty, K. (2011). Social physique anxiety in physical education: Social contextual factors and links to motivation and behavior. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(5), 555-562. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2011.05.001>.
- Cox, A., & Williams, L. (2008). The roles of perceived teacher support, motivational climate, and psychological need satisfaction in students' physical education motivation. *Journal of sport and exercise psychology*, 30 (2), 222-239. <https://doi.org/10.1123/jsep.30.2.222>.
- Çınar, H., & Keskin, N. (2015). Öğrencilerin sosyal görünüş kaygısının öğrenim yeri tercihlerine etkisi. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 14, 457-464.
- Doğan, T. (2010). Sosyal görünüş kaygısı ölçeğinin (SGKÖ) Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 151-159.
- Eklund, R, Kelley, B., & Wilson, P (1997) The social physique anxiety scale: Men, women, and the effects of changeing item 2. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19(2), 188-196.
- Eriş, Y. ve İkiz, F. E. (2013). Ergenlerin benlik saygısı ve sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişki ve kişisel değişkenlerin etkileri. *Electronic Turkish Studies*, 8(6).179-193. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4726>
- Frederick, C. M., & Morrison, C. S. (1996). Social physique anxiety: Personality constructs, motivations, exercise attitudes, and behaviors. *Perceptual and Motor Skills*, 82(3), 963-972. <https://doi.org/10.2466/pms.1996.82.3.963>.
- Gilligan, C., Lyons, N. P., & Hanmer, T. J. (Eds.). (1990). *Making connections: The relational worlds of adolescent girls at Emma Willard School*. Harvard University Press.

Gillison, F. B., Standage, M., & Skevington, S. M. (2006). Relationships among adolescents' weight perceptions, exercise goals, exercise motivation, quality of life and leisure-time exercise behaviour: a self-determination theory approach. *Health education research*, 21(6), 836-847. <https://doi.org/10.1093/her/cyl139>.

Grogan, S. (1998). *Body image: Understanding body dissatisfaction in men, women and children* (1 ed). Routledge.

Güllü, M. ve Güçlü, M. (2009). Ortaöğretim öğrencileri için beden eğitimi dersi tutum ölçeği geliştirilmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(2), 138-151. <https://dergipark.org.tr/pub/bsd/issue/53580/713960>.

Güngörmüş, H. A. (2007). *Özel sağlık-spor merkezlerinden hizmet alan bireyleri rekreasyonel egzersize güdüleyen faktörler* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Haase, A. M., Prapavessis, H., & Owens, R. G. (2002). Perfectionism, social physique anxiety and disordered eating: A comparison of male and female elite athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 3(3), 209-222. [http://dx.doi.org/10.1016/S1469-0292\(01\)00018-8](http://dx.doi.org/10.1016/S1469-0292(01)00018-8).

Hagger, M., Chatzisarantis, N. L. D, Hein, V., Soós, I., Karsai, I., Lintunen, T., & Leemans, S. (2009). Teacher, peer and parent autonomy support in physical education and leisure-time physical activity: A trans-contextual model of motivation in four nations. *Psychology & Health*, 24(6), 689-711. <https://doi.org/10.1080/08870440801956192>.

Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L., Culverhouse, T., & Biddle, S. J. (2003). The processes by which perceived autonomy support in physical education promotes leisure-time physical activity intentions and behavior: a trans-contextual model. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 784. <http://dx.doi.org/10.1037/00220663.95.4.784>.

Hart, E. A., Leary, M. R., & Rejeski, W. J. (1989). The measurement of social physique anxiety. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(1), 94-104. <https://doi.org/10.1123/jsep.11.1.94>.

Hart, T. A., Flora, D. B., Palyo, S. A., Fresco, D. M., Holle, C., & Heimberg, R. G. (2008).

Development and Examination of the Social Appearance Anxiety Scale. *Assessment*, 15(1), 48-59. <http://dx.doi.org/10.1177/1073191107306673>.

Hausenblas, H. A., & Carron, A. V. (1999). Eating disorder indices and athletes: An integration. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 21(3), 230-258. <https://doi.org/10.1123/jsep.21.3.230>.

İnan, S. A., İnan, M., Varol, Y. K., Çolakoğlu, F. F. ve Çolakoğlu, T. (2019). Bilsem ile ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin sosyal görünüş kaygıları ile beden eğitimi dersine yönelik tutum ve sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 13(2), 145-151. <https://dergipark.org.tr/en/pub/bsd/issue/53457/711563>.

Jamali, M., Esmali, M. R., & Nikaeen, Z. (2022). A comparative study of the effects of participatory and competitive teaching methods of physical education course on sports participation of girls with social physique anxiety: the role of self-esteem modifier. *Journal Of Curriculum Studies*, 17(66), 289-314. 20.1001.1.17354986.1401.17.66.10.0.

Jankauskiene, R., Urmanavicius, D., & Baceviciene, M. (2023). Association between motivation in physical education and positive body image: Mediating and moderating effects of physical activity habits. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(1), 464. <https://doi.org/10.3390/ijerph20010464>.

Keel, P. K., Fulkerson, J. A., & Leon, G. R. (1997). Disordered eating precursors in pre- and early adolescent girls and boys. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(2), 203-216. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1023/A:1024504615742>.

- Koca, C., ve Aşçi, F. H. (2006). An examination of self-presentational concern of Turkish adolescents: an example of physical education setting. *Adolescence*, 41(161), 185-197.
- Kowalski, K. C., Mack D. E., Crocker, P. R. E., Niefer C. B., & Fleming T. L. (2006). Coping with social physique anxiety in adolescence, *Journal of Adolescent Health*, 39(2), 275.e9-275.e16. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2005.12.015>
- Kowalski, N. P., Crocker, P., & Kowalski, K. C. (2001). Physical self and physical activity relationships in college women: Does social physique anxiety moderate effects? *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72(1), 55-62. <https://doi.org/10.1080/02701367.2001.10608932>.
- Kruisselbrink, L. D., Dodge, A. M., Swanburg, S. L., & MacLeod, A. L. (2004). Influence of same-sex and mixed-sex exercise settings on social physique anxiety and exercise intentions of males and females. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 26(4), 616-623. <http://dx.doi.org/10.1123/jsep.26.4.616>.
- Küçük Kılıç, S. (2020). Lise öğrencilerinde sosyal görünüş kaygısı ve fiziksel aktiviteye katılım motivasyonu ilişkisi. *International Journal of Active Learning*, 5(2), 69-85. <https://doi.org/10.48067/ijal.827568>.
- Lantz, C. D., Hardy, C.J., & Ainsworth, B.E. (1997). Social physique anxiety and perceived exercise behavior. *Journal of Sport Behavior*, 20(1), 83-94.
- Leary, M. R., & Kowalski, R. M. (1995). *Social Anxiety*, Guilford.
- Martin, K. A., & Mack, D. (1996). Relationships between physical self-presentation and sport competition trait anxiety: A preliminary study. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 18(1), 75-82.
- McAuley, E., Bane, S.M., Rudolph, D.L., & Lox, C.L. (1995). Physique anxiety and exercise in middle-aged adults. *The Journals of Gerontology: Series B: Psychological sciences and social sciences*, 50(5), 229-236. <https://doi.org/10.1093/geronb/50b.5.p229>.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Öngören, B. (2015). Sosyolojik açıdan sağlıklı beden imgesi. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 34, 25-45.
- Portman R. M., Bradbury J., & Lewis K. (2018). Social physique anxiety and physical activity behaviour of male and female exercisers. *Eur J Sport Sci*. 18(2), 257-265. <https://doi.org/10.1080/17461391.2017.1417485>.
- Rosenblum, G. D., & Lewis, M. (1999). The relations among body image, physical attractiveness, and body mass in adolescence. *Child Development*, 70(1), 50-64. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00005>
- Senna Y. E. (2019) *Ortaöğretim öğrencilerinin fiziksel aktiviteye yönelimlerinin, sosyal görünüş kaygısı ve öz-yeterlikleriyle ilişkisinin incelenmesi* (Tez No: 556030) [Yüksek lisans tezi, Aksaray Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Senna, Y. E. ve Ünlü, H. (2021). Ortaöğretim öğrencilerinin egzersiz davranış değişim basamağı ile sosyal görünüş kaygısı ve öz yeterlik arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Klinikleri Journal of Sports Sciences*, 13(1), 100-109. <http://dx.doi.org/10.5336/sportsci.2020-74442>
- Sicilia, A., Saenz-Alvarez, P., Gonzalez-Cutre, D., & Ferriz, R. (2014). Exercise motivation and social physique anxiety in adolescents. *Psychologica Belgica*, 54(1), 111-129. <https://doi.org/10.5334/pb.ai>.
- Spink, K. S. (1992). Relation of anxiety about social physique to location of participation in physical activity. *Perceptual and Motor Skills*, 74(3), 1075-1078. <https://doi.org/10.2466/pms.1992.74.3c.1075>.

-
- Soylu, Y., Atik, F. ve Öçalan, M. (2017). Ergenlerin sosyal görünüş kaygısı düzeylerinin incelenmesi (Kırıkkale ili örneği). *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*,1, 38-45. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sbsebd/issue/33388/371488>.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77(1), 100-110. <https://doi.org/10.1080/02701367.2006.10599336>.
- Tavazar, H., Erkaya, E., Yavaş, Ö., Tez, Ö., Zerengök, D., Güzel, P. ve Özbey, S. (2014). Lise eğitimi alan genç erişkinlerin fiziksel aktivite ve yaşam kalitesi arasındaki farklılıklarının incelenmesi (Manisa ili örneği). *International Journal of Science Culture and Sport*, 2(1), 496-10. <https://doi.org/10.14486/IJSCS122>.
- Thogersen-Ntoumani, C., & Ntoumanis, N. (2006). The role of self-determined motivation in the understanding of exercise-related behaviours, cognitions and physical self-evaluations. *Journal of sports sciences*, 24(4), 393-404. <https://doi.org/10.1080/02640410500131670>.
- Van der Velde, C. D. (1985). Body images of one's self and of others: Developmental and clinical significance. *The American Journal of Psychiatry*, 142(5), 527-537. <https://doi.org/10.1176/ajp.142.5.527>.
- Waddel, L. (2006). *Social physique anxiety across physical activity settings: A meta-analytic review* (Publication No. 304913653) [Doctoral dissertation, University of Brock-Canada]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Walton V. R., & Finkenber M. E. (2002). Women's anxiety about social and exercise settings. *Percept Mot Skills*, 94(2), 700-2. <https://doi.org/10.2466/pms.2002.94.2.700>.
- White, E. K. (2008). *The role of social physique anxiety and social appearance anxiety in the body checking behaviors of male and female college students* [Unpublished doctoral thesis]. The University of Nevada.
- Yin, Z. (2001). Setting for exercise and concerns about body appearance of women who exercise. *Perceptual and Motor Skills*, 93(3), 851-856. <https://doi.org/10.2466/pms.2001.93.3.851>.

Journal of Inclusive Education'ın Bibliyometrik Analizi

Mehmet İNCE¹

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Özet

Kapsayıcı eğitim, farklı yeteneklere sahip bireylerin eşit ve adil bir şekilde eğitim süreçlerine dahil edilmesini amaçlayan bir yaklaşım olarak tanımlanabilir. Bu eğitim modeli, engelli öğrencilerin yanı sıra dil, kültür ve öğrenme tarzı gibi çeşitli farklılıklara sahip olan öğrencileri de içine alır. Kapsayıcı eğitim, bireylerin potansiyellerini en üst düzeyde geliştirmelerine olanak tanırken toplumsal katılımı artırmayı ve ayrımcılığı azaltmayı hedefler. Bu amaçla, öğrencilere farklı özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun öğrenme ortamları sunulur. Bu çalışmada 2008 yılından itibaren Web of Science veri tabanında taranan ve kapsayıcı eğitimi odağına alan International Journal of Inclusive Education bibliyometrik olarak analiz edilmiştir. 2008-2023 yılları arasında "International Journal of Inclusive Education" dergisinde yayınlanan 1.444 makale, Web of Science veri tabanı kullanılarak incelenmiştir. Betimsel araştırma desenlerinden biri olan bibliyometrik analiz olarak desenlenen araştırmanın sonuçlarına göre en fazla yayın yapan yazar Umesh Sharma'dır ve onu Suzanne Carrington ve Chris Forlin takip etmektedir. Queensland University of Technology, University of London, Monash University gibi kurumlar en fazla yayın yapan kurumlar arasındadır. Analiz edilen makalelerin çoğunluğu Avustralya, Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere gibi ülkelerde gerçekleştirilmiştir. Makalelerin konuları incelendiğinde özel gereksinimli bireyler, okul yönetimi, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), göçmenler ve öğretmen eğitimi gibi alanların ön plana çıktığı görülmektedir. Bu analizler, "International Journal of Inclusive Education" dergisinin kapsayıcı eğitim alanında önemli bir kaynak olduğunu ve bu alanda çalışan araştırmacılara rehberlik ettiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Journal of Inclusive Education, bibliyometri, ağ analizi.

Giriş

1960'lı yıllardan 1990'lı yıllara kadar, özel gereksinimli bireyler için kaynaştırma uygulamaları en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olarak kabul edilmekteydi. Ancak 1990'lı yıllardan itibaren, tüm çocukları kapsayacak ve eğitime dahil edecek bir eğitim programı arayışıyla bütünleştirme kavramı popülerlik kazanmıştır (Thomas, vd., 2001; Zeybek, 2015; İnce vd., 2022). 2010'lu yıllarda ise kapsayıcı eğitim kavramı önem kazanmıştır. Bu üç kavram arasında farklı anlamlar olsa da kaynaştırmadan bütünleştirmeye ve bütünleştirmeden kapsayıcı eğitime doğru bir ilerleme olduğunu söyleyebiliriz. Kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında, destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanması yoluyla eğitim almaları anlamına gelir (Ataman, 2017; Kargın, 2009; Vaughn, vd., 2000). Bütünleştirme ise bütün özel gereksinimli çocuklar için en iyi eğitim ortamının genel eğitim sınıfı olduğunu ve bu öğrencilerin gereksinim duydukları desteği sınıf içinde akranlarından ayrılmadan almaları gerektiğini savunan bir eğitim modelidir (Nichols & Sheffield, 2014; Solis, vd., 2013; Sucuoğlu, 2006). Kapsayıcı eğitim ise Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO, 2009) tarafından "öğrenenlerin farklı gereksinimlerine, onların eğitime, kültüre ve topluma katılımını artırarak ve eğitim sisteminin içindeki ayrımcılığı azaltarak cevap verme süreci ve farklı ırk, inanç, etnik yapı ve sosyal gruplardan gelen öğrenciler için eşit eğitim fırsatları oluşturma, okul ortamını yeniden yapılandırma, başkalarına saygı, farklı düşünce ve yaşam biçimlerine duyarlı olmayı amaçlayan bir eğitim yaklaşımı" olarak açıklanmıştır.

Kapsayıcı eğitim başlangıçta özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin eğitimini amaçlayan bir yaklaşım olarak görülürken ve sadece engeli olan çocukların eğitim hakkıyla ilişkilendirilse de aslında daha geniş bir perspektifte, çeşitli nedenlerle dezavantajlı durumda olan tüm çocukların eğitim hakkının sağlanması

¹ Sorumlu Yazar. Arş. Gör., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Özel Eğitim Bölümü/İşitme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı, mehmetince17@gmail.com, ORCID:0000-0003-0849-9101

amacıyla kullanılan bir kavramdır (UNICEF, 2014). Kapsayıcı eğitimin temel hedefi, farklı kültürlerden, farklı toplumlardan ve farklı bölgelerden gelen çocukların eğitime en iyi şekilde katılımlarını sağlamak ve böylece tüm eğitim imkanlarından eşit şekilde yararlanmalarına yardımcı olmaktır (İra & Gör, 2018).

Kapsayıcı eğitimin, toplumsal birleşme işlevi taşıdığı vurgulanmakla birlikte bu eğitim yaklaşımının önemli bir avantajı, öğrencilerin akademik başarılarını artırma konusundaki etkisidir. Kültürel çeşitliliği barındıran öğrencilere yönelik olarak nitelikli eğitim sunan okullar, bireysel gereksinimlere cevap vermek amacıyla çeşitli öğretim yöntemlerini geliştirme gerekliliği taşırlar. Bu bağlamda, tüm öğrencilerin öğrenme süreçlerinde olumlu ilerleme sağlamaları beklenmektedir (İnce & Yıkımsı, 2021; İnce vd., 2022; Şimşek vd., 2019; UNESCO, 2009). Özellikle son otuz yıldan bu yana, kapsayıcılık toplum, siyaset ve eğitim teorileri arasında yoğun bir şekilde tartışılan konulardan biri olmuştur. Bu kavram özellikle toplumun en uç noktalarında yaşayan bireylerin ve grupların toplumsal süreçlere dahil edilmesi konusundaki tartışmalarda öne çıkmaktadır (Terzi, 2014). Kapsayıcılık kavramı, son yıllarda özellikle eğitim alanında etkin bir biçimde ele alınmıştır. Eğitimde kapsayıcılık anlayışı, çocukların ve gençlerin farklı kültürel, sosyal ve öğrenme geçmişlerini göz önünde bulundurarak, her birine eşit öğrenme fırsatlarının sunulmasına odaklanmaktadır (Şimşek vd., 2019).

Kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik uluslararası kurum ve kuruluşların, ülkelerin odaklanmasıyla birlikte kapsayıcı eğitim konusundaki araştırmalarda da bir artış olduğunu söyleyebiliriz. Bu noktada araştırmacılar betimsel ve deneysel araştırmalara odaklanmış ve çok sayıda araştırmayı literatüre kazandırmıştır. Bu bağlamda, araştırmacıların kapsayıcı eğitim alanında çalışmalar yapmaları ve elde ettikleri sonuçları paylaşmaları, kapsayıcı eğitimin temel taşlarından birini oluşturur. Araştırmacıların bu çalışmaları yayınladıkları dergilerin kalitesi, araştırmaların okuyucu kitlesi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu anlamda sadece kapsayıcı eğitimi konu alan dergiler de yayın hayatına başlamıştır. Bu dergilerden biri de "International Journal of Inclusive Education"dır. Bu araştırma kapsamında 2008 yılından itibaren Social Sciences Citation Index (SSCI) indeksinde taranan International Journal of Inclusive Education dergisi, bibliyometrik analiz yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Bu analizde, derginin 2008-2023 yılları arasında yayımlanan makaleleri ele alınmıştır. Derginin seçilme nedeni, Journal of Inclusive Education adlı derginin kaynaştırma, bütünleştirme ve kapsayıcı eğitim konularını ele alan araştırmalara yer vermesidir. Bu dergide, farklı ülkelerden çeşitli araştırmacılar ve araştırma grupları, dezavantajlı grupların kapsayıcı eğitim felsefesinden hareketle ilgili araştırmaları yayınlamaktadır. Derginin kapsayıcı eğitime odaklanması, bibliyometrik analiz yapılmasını önemli bir konu haline getirmiştir.

Bu analizde cevap aranan sorular şunlar şekildedir: Kapsayıcı eğitim konusunda en fazla yayın yapan yazar kimdir? Kapsayıcı eğitim konusunda yazarlar arasındaki iş birlikleri nasıl şekillenmiştir? En fazla atıf alan yazarlar kimlerdir? En fazla yayın yapan yazarlar hangi kurumlarda görev yapmaktadır? Üniversite ve ülke iş birlikleri nasıldır? Ayrıca, makale sayıları yıllara göre nasıl dağılmıştır? Bu tür analizler, kapsayıcı eğitim alanındaki çalışmaların genel eğilimlerini ve gelişimini anlamamıza yardımcı olacaktır. Derginin yayın politikaları, makale içerikleri ve yazarların katkıları gibi faktörler, kapsayıcı eğitim araştırmalarının hangi yönleri odaklandığını ve nasıl ilerlediğini göstermede bize önemli ipuçları sunabilir. Bu tür analizler, kapsayıcı eğitim alanında daha fazla ilerleme sağlamak ve eğitim sistemini daha adil ve erişilebilir hale getirmek için yol gösterici bir role sahip olabilir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada, betimsel araştırma desenlerinden biri olan bibliyometrik analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar, bir grup veya konuyla ilgili belirli özelliklerin tespit edilerek sunulmasını amaçlar (Büyüköztürk, vd., 2008). Araştırma kapsamında Journal of Inclusive Education dergisinde yayınlanan makaleler, Web of Science (WoS) veri tabanı üzerinden çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Bibliyometri, bilimsel yayınların (makaleler, tezler, kitaplar, dergiler vb.) yazarları, konuları, atıfları,

anahtar kelimeleri, kurumları ve ülkeleri gibi özelliklerinin istatistiksel olarak analiz edilip nicel olarak sunulmasıdır (Al, 2008; Milesi vd., 2014). Bibliyometri, ülkelerin, yazarların, kullanılan yöntemlerin ve bir alandaki ilişkilerin nicel verilerle incelenmesine olanak tanır (Borgman & Furner, 2002).

Verilerin Toplanması

Araştırmanın başlangıcında, Journal of Inclusive Education dergisinin WoS veri tabanında taranmaya başlandığı yıldan itibaren yayınlanan makalelerin incelenmesi kriter olarak belirlenmiştir. Journal of Inclusive Education, 2008'den itibaren WoS veri tabanında taranmaya başlamıştır. Makaleler incelenirken herhangi bir sınırlama yapılmamış ve 2008 ile 2023 yılları arasında dergide yayınlanan 1.444 makale araştırmaya dahil edilmiştir.

Verilerin Analizi

WoS veri tabanından elde edilen makaleler, VOSviewer programı kullanılarak bibliyometrik veri analizi yapılmıştır. VOSviewer, WoS veri tabanından gelen bibliyometrik verileri kullanarak görsel olarak haritalar, ağlar ve düğümler oluşturan bir yazılım programıdır. Oluşturulan ağlar, düğümler ve bağlantılar, bibliyometrik haritalar ve ağlar oluşturur ve elde edilen verileri görsel olarak sunar, bu da detaylı inceleme olanağı sağlar (van Eck & Waltman, 2014). Araştırma sürecinde atıf analizi, ortak atıf analizi, ortak yazar analizi ve ortak kelime analizi gibi yöntemler kullanılmıştır. Atıf analizi, en çok atıf yapılan makaleleri, yazarları ve kurumları belirlemeyi amaçlar. Ortak atıf analizi ise yazarlar arasındaki birlikte atıf yapılan çalışmaları belirler. Ortak yazar analizi, en fazla birlikte yayın yapan yazarları ve kurumları saptar. Ortak kelime analizi ise makalelerde yer alan anahtar kelimeleri inceler. Analiz sonuçları, tablolar, grafikler ve ağlar şeklinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

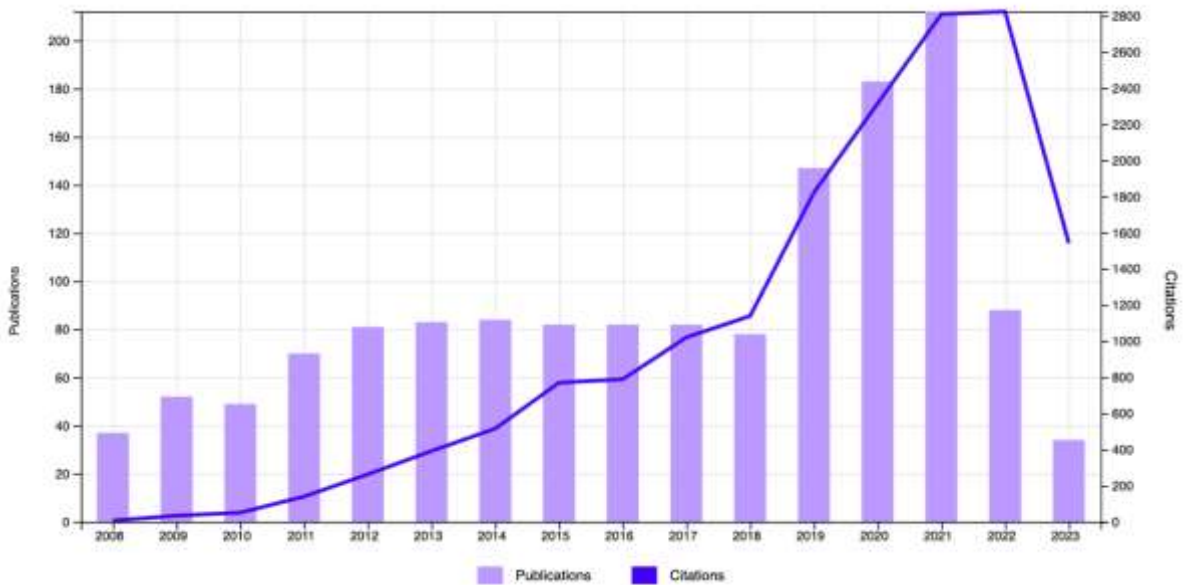
Bulgular

2008-2023 yılları arasında International Journal of Inclusive Education'da yayınlanan 1.444 makaleye ulaşılmış ve ulaşılan makaleler üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir. Dergideki tüm makaleler İngilizce yayınlanmıştır. Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular tablolar ve şekiller yoluyla sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Yayınlara ve Atıfların Yıllara Göre Dağılımı

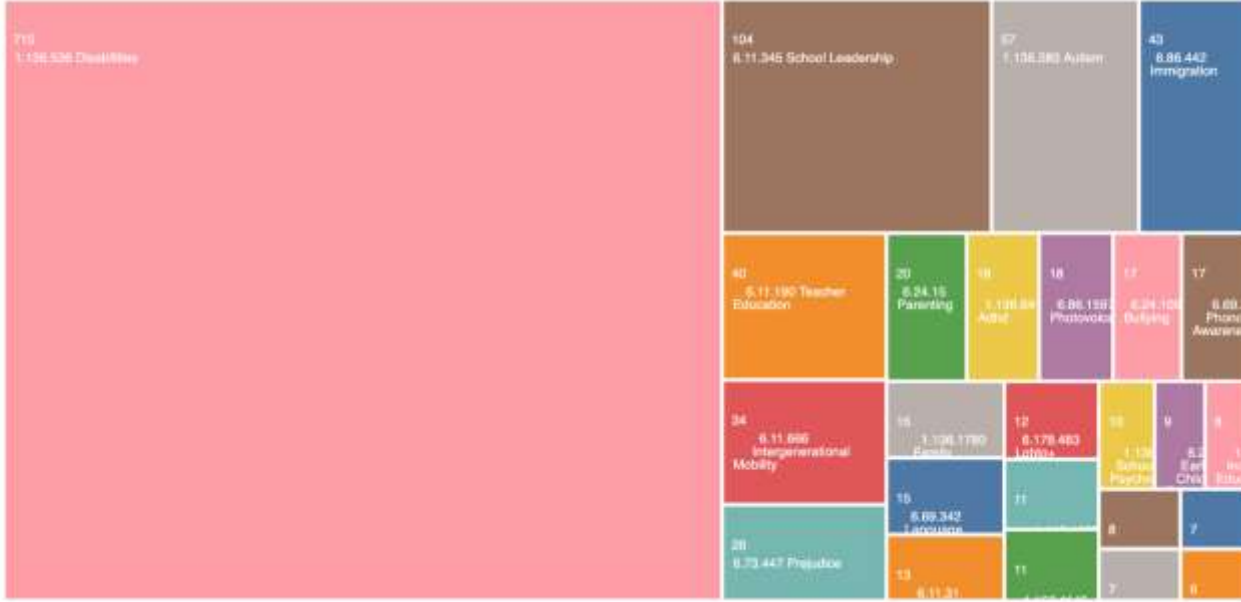
Grafik 1. Yayınlara ve Atıfların Yıllara Göre Dağılımı

Grafik 1.'de



International Journal of Inclusive Education'da yayınlanan makale sayılarının yıllara göre dağılımları ve yayınlanan makalelere yapılan atıf sayıları verilmiştir. Grafiğe göre en fazla yayın 2021 yılında yapılmış

ve en fazla atıf da yine 2021 ve 2022 yılında yapılmıştır. 2008 yılından itibaren yayın sayılarında düzenli bir artış gözlemlenirken atıf sayılarında da düzenli bir artış görülmektedir. 2019 ile 2021 yıllarında yayın ve atıf sayılarında önemli artışlar gözlemlenirken 2022 yılıyla birlikte makale sayısı 2012-2017 yıllarındaki sayıya düşmüştür. Dergi 2020 yılına kadar yılda 12 sayı çıkarırken 2020 yılı ile birlikte 14 sayıya çıkmıştır. 2020 ve 2021'deki artışı buna bağlayabiliriz. Ancak yine 2022 yılında 14 sayı yayınlamıştır. Bu durumu sayı ile açıklamayacağımızı da göstermektedir.



Yayınların Konulara Göre Dağılımı

Grafik 2. Yayınların Konulara Göre Dağılımı

Grafik 2.'de International Journal of Inclusive Education'da yayınlanan makalelerin konulara göre dağılımları gösterilmektedir. Dergide yayınlanan makalelerin konuları incelendiğinde en fazla yayının 715 ile özel gereksinimli bireyleri konu aldığı görülmektedir. Onu 104 makale ile okul yönetimi izlemektedir. Daha sonra en fazla çalışılan konuya Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), göçmenler/göçmenlik ve öğretmen eğitimi konuları olmuştur.

Journal of Inclusive Education'da En Çok Atıf Alan Makaleler

Journal of Inclusive Education'da yayınlanan makalelerden literatürde en çok atıf alanların analizi Tablo 1.'de gösterilmektedir. Makalelerin sadece aldıkları atıf sayıları bir makalenin kalitesini kesin olarak göstermez. Fakat atıf sayısı bir makalenin yayının etkisi ve/veya görünürlüğünün bir ölçüsüdür (Lv vd., 2011). Aşağıda sunulan makalelerin atıf sayısını gösteren tablonun oluşturulmasında WoS veri tabanında bulunan istatistiksel verilerden yararlanılmıştır.

Tablo 1.

Journal of Inclusive Education'da En Çok Atıf Alan Makaleler

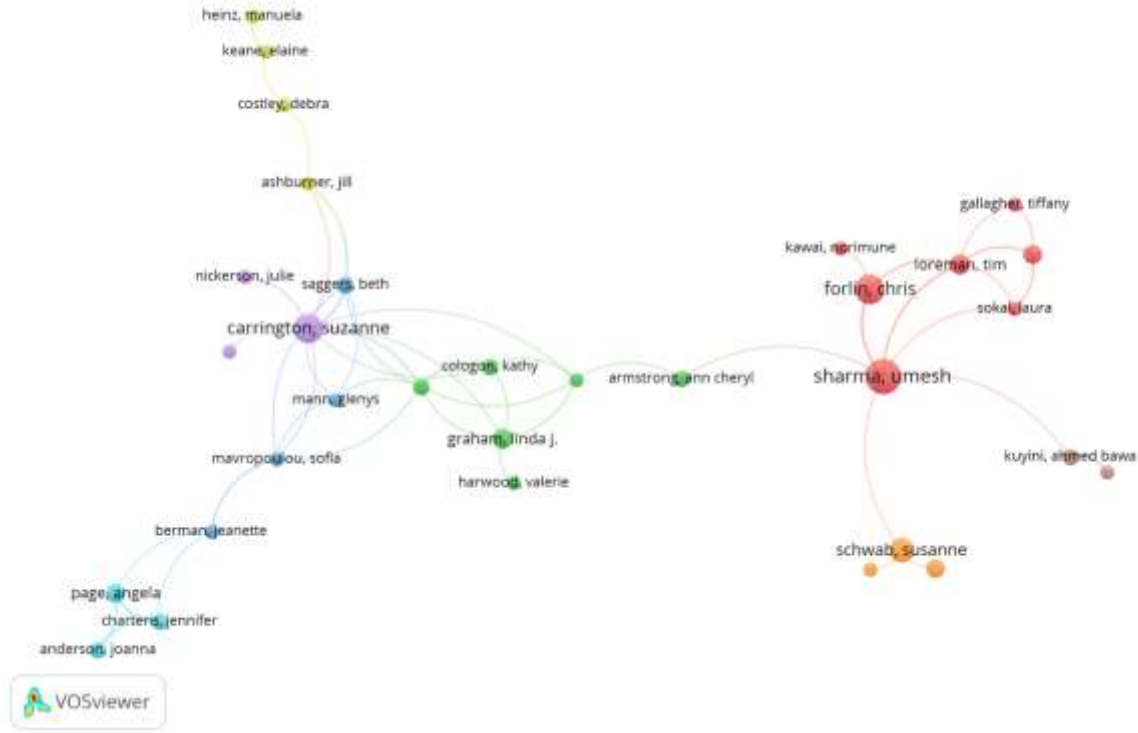
Sıra	Yazar	Makale	Atıf Sayısı (WoS)
1	Ainscow & Sandill (2010)	Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership	279
2	Taylor & Sidhu (2012)	Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education?	192

3	Koster vd., (2009)	Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education	189
4	Armstrong vd., (2011)	Inclusion: By choice or by chance?	178
5	Miles & Singal (2010)	The Education for All and inclusive education debate: Conflict, contradiction or opportunity?	178
6	Forlin vd., (2009)	Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education	167
7	Slee (2013)	How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition?	127
8	Bossaert vd., (2013)	Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education	110
9	Block vd., (2014)	Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students	107
10	Hardy & Woodcock (2015)	Inclusive education policies: Discourses of difference, diversity and deficit	104

Tablo 1’de Journal of Inclusive Education’da yayınlanan makalelerin yazarları ve yayın yılları, makalenin adı ve WoS atıf sayıları verilmiştir. Buna göre en çok atıf alan makaleler 2010lu yıllarda yayınlanan makalelerdir. En çok atıf alan makale Ainscow & Sandill (2010) tarafından yayımlanan “Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership” başlıklı makale en fazla atıf alan makaledir. Ancak genel olarak dergide yayınlanan makalelere yapılan WoS atıf sayılarının 100’ün üzerinde olması kayda değer bir bulgudur.

International Journal of Inclusive Education’da en fazla yayın yapan yazarlar ve yayın sayıları verilmiştir. Grafiğe göre en fazla yayın yapan yazarın 18 makale ile Umesh Sharma’dır. Onu 13 makale ile Suzanne Carrington ve Chris Forlin takip etmektedir.

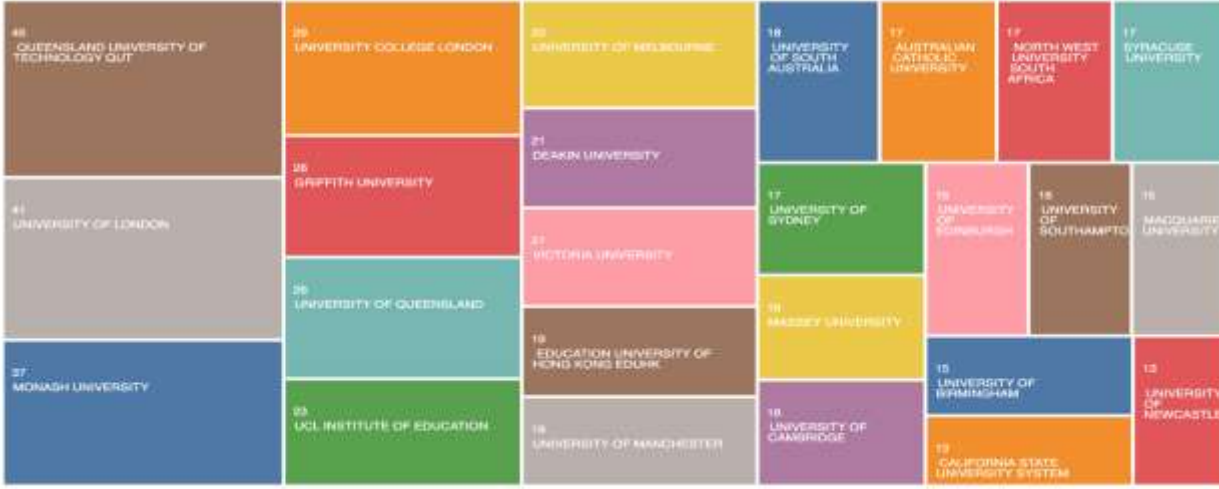
Ortak Atıf Analizi (Yazar)



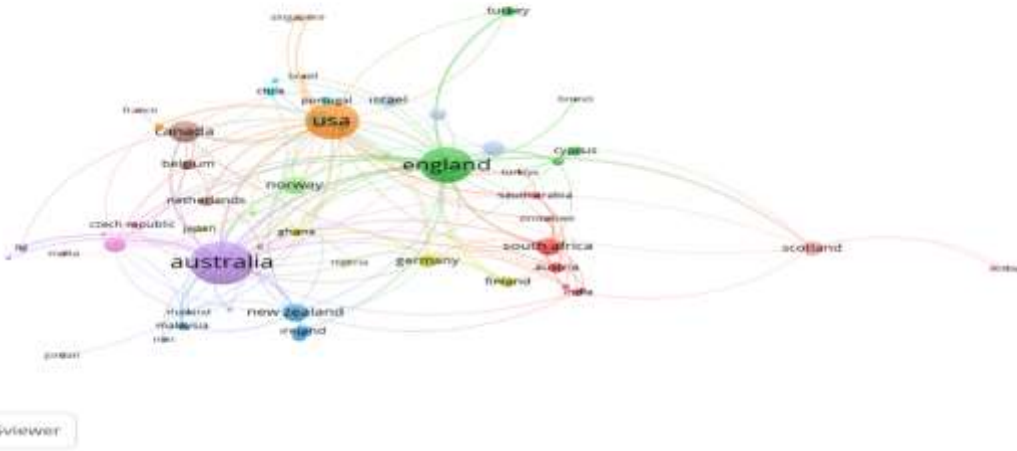
Şekil 3. Ortak Atıflara Ait Ağ Haritası

Şekil 3’te ortak atıf ağ haritası gösterilmektedir. Buna göre Sharma, Forlin ve Carrington en fazla atıf yapılan yazarlar olarak görülmektedir. Farklı renkler ile gösterilen grupların çalışma alanlarına göre gruplandığı görülmektedir.

International Journal of Inclusive Education’da Araştırmacıların Kurumları



Grafik 4’te International Journal of Inclusive Education’da en fazla yayın yapan araştırmacıların görev yaptıkları kurumlar gösterilmektedir. Gafiğe gore en fazla yayın yapan ilk beş kurum Queensland University Of Technology Qut, University Of London, Monash University, N8 Research Partnership ve University College London şeklinindedir. Bu durum kapsayıcı eğitim araştırmalarına onem veren kurumları gostermesi açısından oldukça onemlidir.



ulkelere Ait Ağ Haritası

şekil 4. ulkelere Ait Ağ Haritası

şekil 4’te ulke iş birlikleri gosterilmektedir. Buna gore Avusturalya, ABD, İngiltere ve Kanada en fazla yayın yapan ve diğer ulkelerle ilişki içerisindedir. Bu anlamda 328 tanesi Avustralya’da, 235 tanesi Amerika Birleşik Devletleri’nde, 231 tanesi İngiltere’de, 87 tanesi Kanada’da gerçekleştirilmiştir. şekle gore ve yayınlara gore kapsayıcı eğitime onem veren ulkelerin Avusturalya, ABD, İngiltere ve Kanada olduğunu soyleyebiliriz.

Sonuç ve oneriler

Bu çalışmada, 2008-2023 yılları arasında International Journal of Inclusive Education’da yayınlanan 1.444 makale incelenmiştir. Elde edilen bulgular, kapsayıcı eğitim alanındaki araştırmaların son yıllarda onemli bir artış gosterdiğini gostermektedir. Yayın sayılarına bakıldığında, 2008 yılından itibaren duzenli bir artış

olduğu görülmektedir. 2019-2021 yılları arasında bu artış daha da hızlanmış ve 2021 yılında en fazla yayın yapılmıştır. Ancak 2022 yılında yayın sayısı tekrar düşmüştür. Bu düşüş, derginin yayın sayısını 2020 yılında 14'e çıkarmış olmasıyla açıklanabilir. Ancak yine de 2022 yılında derginin 14 sayıdan fazla makale yayınlamamış olması, kabul oranlarının düşmüş olabileceğini veya dergiye gönderilen makale sayılarının azalmış olabileceğini düşündürmektedir.

Konulara göre dağılım incelendiğinde, özel gereksinimli bireyleri konu alan makalelerin en fazla olduğu görülmektedir. Bu durum, kapsayıcı eğitim alanındaki araştırmaların temelini özel gereksinimli bireylere yönelik olduğunu göstermektedir. Okul yönetimi, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), göçmenler/göçmenlik ve öğretmen eğitimi de kapsayıcı eğitim alanında çalışılan önemli konulardır. En çok atıf alan makalelerin 2010lu yıllarda yayınlanmış olması, bu dönemde kapsayıcı eğitim alanındaki araştırmaların daha da yoğunlaştığını göstermektedir. Ainscow & Sandill (2010) tarafından yayınlanan "Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership" başlıklı makale, en çok atıf alan makaledir. Bu makale, kapsayıcı eğitim sistemlerinin geliştirilmesi için örgütsel kültür ve liderliğin önemini vurgulamaktadır. Anahtar kelimeler üzerinden yapılan birlikte bulunma analizi, kapsayıcı eğitim alanındaki araştırmaların temel kavramlarının inclusive education, inclusion, disability ve special needs olduğunu göstermektedir. Bu kavramlar, kapsayıcı eğitim alanındaki araştırmaların temelini oluşturmaktadır. En fazla yayın yapan yazarlar incelendiğinde, Umesh Sharma, Suzanne Carrington ve Chris Forlin'in öne çıktığı görülmektedir. Bu yazarlar, kapsayıcı eğitim alanındaki önemli çalışmalara imza atmışlardır. Ortak atıf ağ haritası, Sharma, Forlin ve Carrington'ın en fazla atıf yapılan yazarlar olduğunu göstermektedir. Bu yazarların çalışma alanlarına göre farklı gruplar oluşturdukları görülmektedir. En fazla yayın yapan araştırmacıların görev yaptıkları kurumlar incelendiğinde, Queensland University of Technology, University of London, Monash University, N8 Research Partnership ve University College London'un öne çıktığı görülmektedir. Bu kurumlar, kapsayıcı eğitim araştırmalarına önemli katkılar sağlamaktadır. Ülke iş birlikleri incelendiğinde, Avustralya, ABD, İngiltere ve Kanada'nın öne çıktığı görülmektedir. Bu ülkeler, kapsayıcı eğitim alanında önemli çalışmalar yürütmektedir.

Öneriler

Bu çalışma, kapsayıcı eğitim alanındaki araştırmaların son yıllarda önemli bir artış gösterdiğini göstermektedir. Bu artış, kapsayıcı eğitime yönelik farkındalığın artması ve kapsayıcı eğitim politikalarının geliştirilmesi çabalarının bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

Çalışmanın bulguları doğrultusunda, kapsayıcı eğitim alanındaki araştırmaların aşağıdaki alanlarda yoğunlaştırılması önerilmektedir:

- Kapsayıcı eğitim sistemlerinin geliştirilmesi için politika önerileri geliştirmek
- Kapsayıcı eğitim uygulamalarının etkililiğini değerlendirmek
- Kapsayıcı eğitim alanındaki farklı paydaşların rolünü ve sorumluluklarını belirlemek
- Kapsayıcı eğitim alanındaki öğretmen eğitiminin niteliğini artırmak
- Kapsayıcı eğitim alanında daha fazla deneysel/uygulamalı araştırmalar yapmak

Bu önerilerin hayata geçirilmesi, kapsayıcı eğitimin daha yaygın ve etkili bir şekilde uygulanmasına katkıda bulunacaktır.

Kaynakça

Al, U. (2008). *Türkiye'nin bilimsel yayın politikası: Atıf dizinlerine dayalı bibliyometrik bir yaklaşım* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi.

Ataman, A. (2017). Özel eğitimin temelleri. A. Ataman (Ed.), *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim içinde* (ss. 3-21) Vize Yayıncılık.

- Borgman, C. L. ve Furner, J. (2002). Scholarly communication and bibliometrics, blaise cronin (der.), annual review of information science and technology, medford-NJ. *Information Today*, 3-72.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Yayınları.
- İnce, M., & Yıkılmış, A. (2021). Opinions and recommendations of academics training special education teachers about applicability of inclusion in Turkey. *International Education Studies*, 14(11), 54-74. <https://doi.org/10.5539/ies.v14n11p54>
- İnce, M., Yıldırım, H.H. ve Karakaşoğlu, S. (2022). Okul yöneticilerinin bütünleştirme uygulamalarına ilişkin görüş ve önerilerinin belirlenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 1210-1227. <https://doi.org/10.51460/baebd.1178931>
- İra, N. & Gör, D. (2018) Eğitim fakültesi öğretim üyelerinin kapsayıcı eğitime yönelik görüşleri. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling*, 7(2), 29-38.
- Kargın, T. (2009). Özel gereksinimi olan öğrencilerin yerleştirilmesi ve BEP. A. G. Akçamete (Ed.), *Özel eğitim içinde* (ss. 77-109). KÖK Yayıncılık.
- Lv, P. H., Wang, G. F., Wan, Y., Liu, J., Liu, Q., & Ma, F. C. (2011). Bibliometric trend analysis on global graphene research. *Scientometrics*, 88(2), 399-419. <https://doi.org/10.1007/s11192-011-0386-x>
- Milesi, C., Brown, K. L., Hawkley, L., Dropkin, E. ve Schneider, B. L. (2014). Charting the impact of federal spending for education research a bibliometric approach. *Educational Researcher*, 43(7), 361-370.
- Nichols, S., & Sheffield, A. N. (2014). Is there an elephant in the room? Considerations that administrators tend to forget when facilitating inclusive practices among general and special education teachers. *National Forum of Applied Educational Research Journal*, 27(1/2), 31-44.
- Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E., & Mcculley, L. (2012). Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching. *Psychology in the Schools*, 49(5), 498-510. <https://doi.org/10.1002/pits.21606>
- Sucuoğlu B. (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları*. Ekinoks Yayınları.
- Şimşek, H., Dağıstan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Dağıstan Yalçınkaya G., Kart, M. & Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye’de temel eğitim programlarında çok kültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 177-197. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.563388>
- Terzi, L. (2014). Reframing inclusive education: educational equality as capability equality. *Cambridge Journal of Education*, 44 (4), 479-493. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.960911>
- Thomas, G., Walker, D., & Webb, J. (2001). *The making of the inclusive school*. Routledge.
- UNESCO. (2009). *Policy Guidelines On Inclusion In Education*. Fransa: UNESCO
- UNICEF. (2014). *Eliminating discrimination against children and parent based on sexual orientation and/or gender identity*.
- Vaughn, S., Bos, C., & Schumm, J. S. (2000). *Teaching exceptional diverse, and at risk students in the general elementary classroom*. Allyn & Bacon
- Zeybek, Ö. (2015). *İlköğretim okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi.

Yapılan Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Öğretmenlerin Gereksinimlerini Karşılama Durumlarının Değerlendirilmesi

Beyzam CEVHEROĞLU¹

MEB

Yüksel GÜNDÜZ²

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Özet

Problem Durumu ve Amaç: Öğretmenlerin kurumlarına uyum sağlayabilmesi için öğretim kurumlarında gerekli bilgi, beceri ve davranışlar kazandırılır. Bunların en başında değişen ve gelişen durumlara yönelik verilen hizmet içi eğitim programları gelir. Eğitim sürecinin daha verimli ve etkili olabilmesi için öncelikle etkinliklerin öğretmenleri mesleklerinde donanımlı hale getirmesi, mesleki süreçlere ilişkin gereksinimlerini karşılanması ve öğretmenlerin gelişimlerinin desteklenmesi gerekir (Bilgin, 2004). Bu araştırma, öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim faaliyetlerinin gereksinimlerini karşılama durumlarının değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. **Yöntem:** Nitel bir çalışma olan bu araştırmanın çalışma grubunu 2022/2023 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Akyurt ilçesinde bulunan ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde görev yapan 20 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın katılımcıları maksimum çeşitlilik yöntemiyle belirlenmiştir. Veriler, uzman görüşüne ve ön teste dayalı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Görüşme formunda öğretmenlere 5 tane açık uçlu soru yöneltilmiştir. Öğretmen görüşlerine göre elde edilen veriler, betimsel ve içerik analiz yöntemleriyle çözümlenmiştir. **Bulgular:** Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğretmenlerin sınıf yönetimi, eğitim öğretim ve mesleki gelişim sürecine ilişkin gereksinimlerini ve beklentilerini yeteri kadar karşılamadığı görülmüştür. Faaliyetlerinin güncel içeriklere sahip, sınıf yönetimi ve eğitim öğretim sürecinde karşılaşılan problemlere çözüm üretebilmeye yardımcı olacak şekilde planlanması gerektiği belirlenmiştir. Faaliyetlerin öğretmenlerin uygun olduğu zaman aralıklarında, alanında uzman olan eğitimcilerle ve yüz yüze düzenlenmesi gerektiği belirlenmiştir. **Öneriler:** Hizmet içi eğitim faaliyetlerinden önce ihtiyaç analizi yapılarak, öğretmenlerin sınıf yönetimi, eğitim öğretim ve mesleki gelişim sürecine ilişkin gereksinimleri belirlenmeli, eğitimlerin yüz yüze olması ve güncel içeriklere sahip olacak şekilde planlanması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Hizmet içi eğitim, Öğretmen gereksinimleri, Mesleki gelişim

Giriş

Öğretmenlerin meslek öncesi aldıkları eğitim, mesleği yürütme sürecinde yetersiz hale gelebilir. İşte bu aşamada mesleki gelişimi sağlayacak hizmet içi eğitime ihtiyaç duyulmaktadır. Hizmet içi eğitim, kişiye işi ile kesin hukukî ilişkisinin kurulduğu tarihten işten ayrıldığı tarihe kadar geçen süre içinde, işin gerektirdiği performans düzeyine ulaşması için gereken bilgi, beceri ve davranışların sistemli bir şekilde öğretilmesidir (Can, Akgün & Kavuncubası, 1995, s. 195). Çalışanların yeni şeyler öğrenmesi ve kendini geliştirmesi yoluyla isteki performanslarını yükseltmek mümkündür. Planlanmış eğitim faaliyetleri ile çalışanlara, işletmenin istediği yönde tutum ve davranış değişikliği kazandırılabilir. Bu nedenle bütün işletmelerde çalışanların eğitimi ve geliştirilmesinin özel bir önemi vardır (Ergül, 2006, s. 52). Bunun için kurumlarda ve işletmelerde çalışanların belirli aralıklarla hizmet içi eğitime tabi tutulmaları gerekmektedir.

Öğretmenlere yönelik planlanan hizmet içi eğitim; eğitim öğretim sürecinde belirlenen amaçları öğrencilerin öğrenip uygulayabilmesi için gerekli olan bilgi, beceri ve davranışlarla sosyo-ekonomik gerçeklikler boyutunda eksikliği anlaşılan mesleki ve alana özgü becerileri öğretmenlere katmayı amaçlayan sürecin tümüdür (Budak, 1998).

¹ Sorumlu Yazar. Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, cevheroglubeyzam@gmail.com

² Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, yukselgunduz0735@gmail.com, ORCID:0000-0002-4710-8444

Öğretmenlerin teknolojik gelişmeler ile yeni yaklaşımları öğretim kurumlarında uygulayabilmesi ve toplumsal gelişmenin gerisinde kalmamak adına alınan hizmet içi eğitimlerle gereksinimler karşılanır bunun sonucunda eğitimde istenen seviyeye ulaşılmaya çalışılır. Toplumun sürekli değişim ve gelişim içinde olması hizmet içi eğitimi gereksinim haline getiren bir durumdur (Özyürek, 1981).

Öğretmenin verdiği eğitimin kalitesinin artmasında en büyük etkenlerden biri öğretmenin hizmet öncesinde iyi yetiştirilmesi ve hizmet içinde de kendini geliştirmesine bağlıdır. Bu amaçla eğitimin temel ögesinden olan öğretmene yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesi, düzenlenecek bu hizmet içi eğitim faaliyetleriyle öğretmenin mesleki ve alanına yönelik gereksinimleri karşılanmalıdır. Çünkü eğitim sürecinde belirlenen amaçlara ulaşmak, öğretmenlerin mesleki ve alan becerilerinde ihtiyaç duyduğu, eksiklik yaşadığı becerilerin giderilmesine bağlıdır. Bu ihtiyaçların giderilmesinin en etkili yolu hizmet içi eğitim etkinlikleri planlamaktır (Erişen, 1998).

Öğretmenlerin bilgilerinin yenilenmesi, öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterliliklerinin körelmemesi ve motivasyonlarının yükseltilmesi için hizmet içi eğitimler büyük önem taşımaktadır. Zamanının çoğunu okulda geçiren öğretmen mesleki gelişimi için yeterli vakit, maddi koşullar, sosyal çevre bulamamasından dolayı mesleki gelişimini hizmet içi eğitim yoluyla karşılayabilmelidir. Bir öğretmenin meslek yaşantısında alanı ile ilgili güncel değişimleri, ilerlemeleri ve teknolojik gelişmeleri öğrenerek mesleki donanımına katabilmesi için meslek içerisinde eğitim imkânlarına sahip olması hizmet öncesi eğitim kadar önemlidir (Karagöz, 2006).

Hizmet içi eğitim etkinliklerinin uygulanma gerekçelerinden biri, hizmet öncesinde alınan eğitimden doğan eksikliklerin tamamlanmasıdır. Hizmet öncesindeki eksiklikler ve sınırlılıklar düşünüldüğünde hizmet içi eğitim etkinliklerinin öğretmen açısından ne derecede önemli olduğu görülecektir. Bu nedenle eğitimin uygulayıcıları olan öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimleri belirlenmeli ve bu doğrultuda eğitimin bilgi çağına uyumu sağlanmalıdır (Budak ve Demirel, 2003).

Bu araştırmada, öğretmenlerin almış olduğu hizmet içi eğitim etkinliklerine yönelik düşünceleri, hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin sınıf yönetimi, mesleki gelişim ve eğitim öğretim sürecine ilişkin gereksinimleri karşılama durumlarını, öğretmen gereksinimlerinin etkin bir şekilde karşılanması için yapılması gerekenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma, durum çalışması deseninde tasarlanmış nitel bir çalışmadır. Durum çalışması, güncel olan ve araştırmacı kontrolünün değişkenler üzerinde olmadığı durumlarda, duruma ait sebepleri sonuçları anlamak, tanımlamak ve betimlemek amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Ozan Leylun, Odabaşı ve Kabakçı Yurdakul, 2017). Özellikle eğitim alanında durum çalışması, bir durumla ilgili olarak “nasıl” ve “niçin” sorularının yanıtlanmasında tercih edilen bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışma Grubu

Nitel bir çalışma olan bu araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılı, Ankara ili Akyurt ilçesindeki ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerden, maksimum çeşitlilik yöntemiyle belirlenen 20 öğretmen oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla araştırmacılarca geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Form oluşturulmadan önce alan araştırması yapılmış ve buna göre bir soru havuzu oluşturulmuştur. Havuzdan oluşturulan soruları alanında uzman iki öğretim üyesine incelenmiş ve onların önerileri doğrultusunda oluşan sorular üç öğretmene okutulmuş ve onlardan da gelen öneriler doğrultusunda forma son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda araştırmacı görüşmenin ilerleyişine göre önceden hazırlanan sorularla ilgili alt ya da yan sorular sorarak görüşmenin akışına yön verebilir

(Yalçiner, 2006). Katılımcılarla yapılan görüşmeler yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Görüşme, bizzat araştırmacılarca yüz yüze yapılmıştır. Görüşme öncesi katılımcılara araştırmacının amacından söz edilmiş ve bilgilendirilmişlerdir.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde nitel veri analizi tekniklerinden olan betimsel ve içerik analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır. Betimsel analizde veriler önceden araştırmacı tarafından kategori ve temalara ayrılır, veriler açık ve anlaşılır bir dille tanımlanır ve ilişkilendirmeler yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İçerik analizi, metinden çıkarılan geçerli yorumların bir dizi işlem sonucu ortaya konulduğu bir araştırma tekniğidir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerden temalara, temalardan kategoriler ve kodlar oluşturulmuştur. Buna göre tablolar oluşturulmuş ve yorumlanmıştır.

Bulgular

Tablo 1.

Katılımcıların Demografik Özellikleri

<i>Değişkenler</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>	
<i>Cinsiyet</i>	Kadın	15	75
	Erkek	5	25
<i>Yaş</i>	25-30	5	25
	31-40	11	55
	41-50	4	20
	51 ve üzeri	0	0
<i>Mezun Olduğu Okul/Bölüm</i>	Eğitim Enstitüsü	1	5
	Eğitim Fakültesi	15	75
	Fen Edebiyat	1	5
	Diğer	3	15
<i>Branş</i>	Sınıf Öğretmeni	4	20
	Branş Öğretmeni	16	80
<i>Görev Yaptığı Okul Türü</i>	İlkokul	7	35
	Ortaokul	8	40
	Lise	5	25
<i>Hizmet Süresi</i>	0-5 yıl	3	15
	6-10 yıl	10	50
	11-20 yıl	7	35
	21 yıl ve üzeri	0	0
<i>Hizmet İçi Eğitim Sayısı</i>	1-5 arası	3	15
	6-10 arası	12	60
	11 ve üstü	5	25
	Toplam	20	100

Tablo 2.

Öğretmenlerin, Genel Olarak Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine İlişkin Görüşleri Nelerdir? Sorusuna İlişkin Bulgular

Görüşler	N
Hizmet içi eğitim (HİE) faaliyetleri, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlıyor	10
HİE faaliyetleri öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine yeteri kadar katkı sağlamıyor	7
HİE faaliyetlerinin içeriği öğretmenlerin ilgi, ihtiyaç ve beklentileri dikkate alınarak planlanmıyor	6
HİE faaliyetleri değişen ve gelişen eğitim anlayışına göre öğretmenlerin uyumunu sağlayacak içeriklere sahip değildir	6
HİE faaliyetleri öğretmenlerin elde ettiği kazanımları eğitim ortamında uygulayabilmesini sağlayacak yöntem ve içeriklerle düzenlenmemiştir	5

Tablo 2 incelendiğinde, *Öğretmenlerin, Genel Olarak Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine İlişkin Görüşleri Nelerdir?* sorusuna ilişkin öğretmenlerin 10'u "hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağladığını.", 7'si "hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine yeteri kadar katkı sağlamadığını.", 6'sı "HİE faaliyetlerinin içeriğinin öğretmenlerinin ilgi, ihtiyaç ve beklentileri dikkate alınarak planlanmadığını.", 6'sı "HİE faaliyetlerinin değişen ve gelişen eğitim anlayışına göre öğretmenlerin uyumunu sağlayacak içeriklere sahip olmadığını.", 5'i "HİE faaliyetlerinin öğretmenlerin elde ettiği kazanımları eğitim ortamında uygulayabilmesini sağlayacak yöntem ve içeriklerle düzenlenmediğini." belirtmiştir. Bu soruya ilişkin örnek cevaplara aşağıda yer verilmiştir:

Ö1: *Güncel olarak yürütülen hizmet içi eğitim faaliyetlerini gerekli ve yararlı görmüyorum. Okulda ve sınıfta uygulanabilirliği az olan, göz doldurmak için hazırlanan eğitimler olduklarını düşünüyorum.*

Ö3: *Eğitimcilerin verimliliğine ilişkin hizmet içi eğitim faaliyetlerini mesleğe uyum sağlamak, bilgileri taze tutmak, yeni gelişimlere uyum sağlamak amacıyla yapılan bir eğitim faaliyeti olarak düşünüyorum.*

Ö8: *Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin değişen ve gelişen koşullar karşısında oluşan şartlara uyum sağlama ve kişinin kendisini geliştirmesi açısından önemli olduğunu düşünüyorum.*

Ö10: *... bu da aldığımız hizmet içi eğitim faaliyetlerinin içeriğinin gereksinimleri karşılayıp karşılamadığı ve kursiyerlere bir şeyler katıp katmadığı ile ilgili.*

Ö17: *Hizmet içi eğitim faaliyetlerini genel olarak yetersiz buluyorum.*

Tablo 3.

Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri, Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Sürecine İlişkin Gereksinimlerini Karşılama Durumu Nedir? Sorusuna İlişkin Bulgular

Görüşler	N
HİE faaliyetleri sınıf yönetimi sürecine ilişkin materyal kullanımı, derse hazırlık, öğrenci özelliklerine göre yöntem seçimi konularında gereksinimleri etkin şekilde karşılamıyor	11

HİE faaliyetleri sınıf yönetimi sürecine ilişkin bireysel farklılıkları dikkate alma, öğrencinin derse olan ilgisini arttırma, kalıcı öğrenmeleri sağlayan etkinlikleri düzenleyebilme yeterliliği kazandırma açısından gereksinimleri karşılıyor	8
HİE faaliyetlerinde sunulan içerikler eğitim ortamında uygulanabilirlik açısından yeterli değildir	5
HİE faaliyetleri sınıf yönetimi sürecinde ortaya çıkan problemlere öğretmenlerin çözüm üretmesine yardımcı olmuyor	5

Tablo 3 incelendiğinde, “*Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri, Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Sürecine İlişkin Gereksinimlerini Karşılama Durumu Nedir?*” sorusuna ilişkin öğretmenlerin 11’i “HİE faaliyetlerinin sınıf yönetimi sürecine ilişkin materyal kullanımı, derse hazırlık, öğrenci özelliklerine göre yöntem seçimi konularında gereksinimlerini etkin şekilde karşılamadığını.”, 8’i “HİE faaliyetlerinin sınıf yönetimi sürecine ilişkin bireysel farklılıkları dikkate alma, öğrencinin derse olan ilgisini arttırma, kalıcı öğrenmeleri sağlayan etkinlikleri düzenleyebilme yeterliliği kazandırma açısından gereksinimlerini karşıladığını.”, 5’i “faaliyetlerde sunulan içeriklerin eğitim ortamında uygulanabilirlik açısından yeterli olmadığını”, 5’i “HİE faaliyetlerinin sınıf yönetimi sürecinde ortaya çıkan problemlere öğretmenlerin çözüm üretmesine yardımcı olmadığını.” belirtmiştir. Bu soruya ilişkin örnek cevaplara aşağıda yer verilmiştir:

Ö1: *Sınıf yönetimine yönelik gereksinimlerimi karşılamıyor. Genel-geçer bilgiler sunuyor, pratikte işlevleri yok.*

Ö10: *Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin sınıf yönetimi sürecine ilişkin gereksinimlerimizi karşılamada yetersiz buluyorum.*

Ö11: *“Hizmet içi eğitim faaliyetleri, sınıf yönetimini etkin olarak sağlama noktasında öğretmenlere yardımcıdır. Benim de ona kadar katıldığım hizmet içi faaliyetlerinin bir kısmının sınıf yönetimi konusunda yeterliliğimi ve yetkinliğimi arttırdı.*

Ö12: *“Hizmet içi eğitim faaliyetleri sınıf yönetimi açısından teorik olmaktan öteye geçemiyor. Sınıf ortamı çok daha farklı bir ortam ve değişkenleri çok fazladır. Bu nedenle sınıf yönetimi açısından pek yeterli görmüyorum.*

Tablo 4.

Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri, Öğretmenlerin Eğitim Öğretim Sürecine İlişkin Gereksinimlerini Karşılama Durumu Nedir? Sorusuna İlişkin Bulgular

Görüşler	N
HİE faaliyetleri öğretmenlerin eğitim öğretim sürecine ilişkin gereksinimleri etkin şekilde karşılamıyor.	10
HİE faaliyetleri öğretmenlerin eğitim öğretim sürecine ilişkin gereksinimlerini karşılıyor	9
HİE faaliyetleri bölgesel ve yerel ihtiyaçları karşılayacak esneklikte planlanmıyor	5
HİE faaliyetleri öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde bireye ve konuya uygun yöntem ve teknikleri kullanabilme becerisini arttırmıyor	5

Tablo 4 incelendiğinde, “*Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri, Öğretmenlerin Eğitim Öğretim Sürecine İlişkin Gereksinimlerini Karşılama Durumu Nedir?*” sorusuna ilişkin öğretmenlerin 10’u “HİE faaliyetlerinin

öğretmenlerin eğitim öğretim sürecine ilişkin gereksinimleri etkin şekilde karşılamadığını.”, 9’u “HİE faaliyetlerinin öğretmenlerin eğitim öğretim sürecine ilişkin gereksinimlerini karşıladığını.”, 5’i “HİE faaliyetlerinin bölgesel ve yerel ihtiyaçları karşılayacak esneklikte planlanmadığını.”, 5’i “HİE faaliyetlerinin öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde bireye ve konuya uygun yöntem ve teknikleri kullanabilme becerisini arttırmadığını.” belirtmiştir. Bu soruya ilişkin örnek cevaplara aşağıda yer verilmiştir:

Ö8: ... bunu tam anlamıyla karşılayabilmesi için öğrencilerin bireysel farklılığını dikkate alarak eğitim öğretim sürecini planlama becerimize katkı sağlaması gerekirdi.

Ö9: Okulun, sınıfın ve öğrencinin ilgi, imkân vs. doğrultusunda eğitim öğretim sürecine katkı sağladığını düşünüyorum.

Ö10: Eğitim öğretim sürecine ilişkin gereksinimlerimi karşılamada yetersiz buluyorum. Bugüne kadar aldığım hizmet içi eğitim faaliyetlerinde eğitim öğretim sürecine ilişkin katkı sağlayan eğitim faaliyeti çok az sayıdadır.

Ö15: Faaliyetler genellikle merkezi olarak planlandığı için farklı eğitim bölgelerinde maalesef yetersiz kalmaktadır.

Tablo 5.

Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri, Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine İlişkin Gereksinimlerini Karşılama Durumu Nedir? Sorusuna İlişkin Bulgular

Görüşler	N
HİE faaliyetleri öğretmenlerin güçlü iletişim becerisi, liderlik, yaratıcılık gibi mesleki gelişimlere ilişkin gereksinimlerini etkin şekilde karşılamıyor	12
HİE faaliyetleri öğretmenlerin mesleki gelişim sürecine ilişkin beklenti ve istekleri dikkate alınarak planlanmıyor	6
HİE faaliyetleri öğretmenlerin mesleki gelişim sürecine ilişkin gereksinimlerini karşılıyor	4
Öğretmenlerin mesleki gelişim sürecindeki gereksinimlerini karşılayacak yeterli sayıda hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmiyor	4
Öğretmenlerin eğitim faaliyetlerine katılımlarını destekleyecek motivasyon çalışmaları yapılmıyor	4

Tablo 5 incelendiğinde, “Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri, Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine İlişkin Gereksinimlerini Karşılama Durumu Nedir?” sorusuna ilişkin öğretmenlerin 12’si “HİE faaliyetlerinin öğretmenlerin güçlü iletişim becerisi, liderlik, yaratıcılık gibi mesleki gelişimlere ilişkin gereksinimlerini etkin şekilde karşılamadığını.”, 6’sı “HİE faaliyetlerinin öğretmenlerin mesleki gelişim sürecine ilişkin beklenti ve isteklerinin dikkate alınarak planlanmadığını.”, 4’ü “HİE faaliyetlerinin öğretmenlerin mesleki gelişim sürecine ilişkin gereksinimlerini karşıladığını.”, 4’ü “öğretmenlerin mesleki gelişim sürecindeki gereksinimlerini karşılayacak yeterli sayıda hizmet içi eğitim faaliyetlerinin düzenlenmediğini.”, 4’ü “öğretmenlerin eğitim faaliyetlerine katılımlarını destekleyecek motivasyon çalışmalarının yapılmadığını.” belirtmiştir. Bu soruya ilişkin örnek cevaplara aşağıda yer verilmiştir:

Ö3: Mesleki gelişime uygun bir faaliyet olmakta yetersiz olduğunu düşünerek işin gerektirdiği temel meslek becerilerini kazandırmada, görevde karşılaşılan mesleki sorunları çözmeye beklentimi karşılamamaktadır.

Ö4: Hızlı gelişen teknolojik gelişmelerle öğretmenlik mesleği de çağın gelişimine ayak uydurmak zorundadır. Hizmet içi eğitimlerin mesleki anlamda bu gelişimi yakalamakta yetersiz kaldığını düşünüyorum.

Ö13: Bire bir kendi branşıma yönelik eğitim olmasa da farklı alanlarda aldığım eğitimlerin de mesleğime katkı sağladığını düşünüyorum.

Ö15: Gerek uzaktan gerekse yüz yüze eğitimlerin planlanmasında ve içeriğinde öğretmenlerin fikirlerinin alınmaması isteksiz kursiyerler oluşturmaktadır.

Ö17: “Hizmet içi eğitim faaliyetleri mesleki gelişime katkı sağlayabilmesi için daha motive edici olarak yapılması gerektiğini düşünüyorum.

Tablo 6.

Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Öğretmenlerin Gereksinimlerini Etkin Şekilde Karşılatabilmesi İçin Neler Yapılmalıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular

Görüşler	N
HİE faaliyetleri yüz yüze yöntemle gerçekleştirilmelidir	5
Öğretmenlerin gereksinimlerini karşılayacak konu çeşitliliği ve hizmet içi eğitim sayısı yeterli düzeyde olmalıdır	5
HİE faaliyetleri öğretmenlerin ilgi, istek ve beklentilerine yönelik planlanmalıdır	4
HİE faaliyetleri öğretmenlerin mesleki yaşamında uygulayabileceği etkinlikler içermelidir	4
Görevli eğitimciler alanında uzman ve donanımlı kişilerden seçilmelidir	3
Eğitimler öğretmenin uygun olduğu zaman aralıklarında düzenlenmelidir	2

Tablo 6 incelendiğinde, “Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Öğretmenlerin Gereksinimlerini Etkin Şekilde Karşılatabilmesi İçin Neler Yapılmalıdır?” sorusuna ilişkin öğretmenlerin 5’i “HİE faaliyetlerinin yüz yüze yöntemle gerçekleştirilmesini.”, 5’i “öğretmenlerin gereksinimlerini karşılayacak konu çeşitliliği ve hizmet içi eğitim sayısının yeterli düzeyde olmasını.”, 4’ü “HİE faaliyetlerinin öğretmenlerin ilgi, istek ve beklentilerine yönelik planlanmasını.”, 4’ü “HİE faaliyetlerinin öğretmenlerin mesleki yaşamında uygulayabileceği etkinlikler içermesini.”, 3’ü “görevli eğitimcilerin alanında uzman ve donanımlı kişilerden seçilmesini.”, 2’si “eğitimlerin öğretmenin uygun olduğu zaman aralıklarında düzenlenmesini.” belirtmiştir. Bu soruya ilişkin örnek cevaplara aşağıda yer verilmiştir:

Ö1: ...eğitimlerin belli bir sürede, belirli seçeneklerden seçilip yapılması zorunlu kılınmalı, öğretmene ihtiyacı olan eğitime, ihtiyacı olan zamanda katılma özgürlüğü sunulmalıdır.

Ö2: Konu çeşitliliği artırılmalı, bölgesel koşullar göz önünde bulundurulmalı, yoğun çalışma saatleri eğitim faaliyetlerin planlanmasında önemli bir rol oynamalıdır.

Ö7: Hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin gereksinimlerini karşılayabilmesi için, ihtiyaç analizi yapılarak eğitimlerin düzenlenmesi, eğitimlerin yüz yüze daha aktif yapılması gerekir.

Ö8: Öğretmenlerin ihtiyaçları ve beklentileri dikkate alınarak bir planlama yapılmalıdır. Öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınmadan yapılan hizmet içi eğitim faaliyetleri öğretmenler açısından sadece yerine getirilmesi zorunlu bir görev olarak algılanmaktadır.

Ö11: ... gelişen teknoloji takip edilerek yeni geliştirilen teknikler, araçlar ile ilgili öğretmenlere faaliyetler uzman kişilerce sunulmalıdır

Ö12: Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde daha çok uygulamalı eğitimlere yer verilmelidir.

Tartışma ve Sonuç

Genel olarak hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşleri nelerdir? sorusuna ilişkin öğretmenlerin büyük bir kısmı hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağladığını belirtirken önemli bir kısmı da bu yönde bir katkı sağlamadığını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler de hizmet içi eğitim faaliyetlerinin içeriğinin öğretmenlerinin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine uygun hazırlanmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler hizmet içi eğitim etkinliklerine yönelik olumlu tutuma sahiptirler (Parlak, 2023). İnce, Karataş ve Çiftçi'nin, (2019) yaptıkları çalışmada, öğretmenler hizmet içi eğitim etkinliklerinin gerekli olduğunu ortaya konmuştur. Aksakal'ın (2020) çalışmasında hizmet içi eğitim programlarının bireysel ve kurumsal fayda sağladığı tespit edilmiştir. Hizmet içi eğitim eksikliğinin okullardaki başarısızlıklara ve yenilikleri takip etmede yetersiz kalmalara yol açtığı bilinmektedir (Aksakal, 2020). Yapılan araştırmada bazı öğretmenler hizmet içi eğitim faaliyetlerinin içeriğinin öğretmenlerinin ilgi, ihtiyaç ve beklentileri dikkate alınmadan hazırlandığını, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin uygulamaya dönük olmadığını ve etkinliklerin yüz yüze olması gerektiğini belirtmiştir. Türkiye'de öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerinin sayılarının ve içeriğinin yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür (Gülşen ve Yörük, 2021). Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin, öğretmenlerin istek veya ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanmamış olduğu ve birçok öğretmenin bu hizmet içi eğitim faaliyetlerinden haberdar olmadığı anlaşılmaktadır (Gülşen ve Yörük, 2021).

Hizmet içi eğitim faaliyetleri, öğretmenlerin sınıf yönetimi sürecine ilişkin gereksinimlerini karşılama durumu nedir? sorusuna ilişkin öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin sınıf yönetimi sürecine ilişkin materyal kullanımı, derse hazırlık, öğrenci özelliklerine göre yöntem seçimi konularında gereksinimlerini etkin şekilde karşılamadığını belirtirken önemli bir kısmı da hizmet içi eğitim faaliyetlerinin sınıf yönetimi sürecine ilişkin bireysel farklılıkları dikkate alma, öğrencinin derse olan ilgisini artırma, kalıcı öğrenmeleri sağlayan etkinlikleri düzenleyebilme yeterliliği kazandırma açısından gereksinimlerini karşıladığını belirtmişlerdir. Buna karşın bir kısım öğretmen eğitimlerin sınıf yönetimi sürecinde ortaya çıkan problemlere etkin çözümler üretmeye yardımcı olmadığı belirtmişlerdir. Hizmet içi eğitimin verildiği zaman, veren kişiler ve verilirken kullanılan yöntem ve teknikler konusunda olumsuz tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir (İnce, Karataş ve Çiftçi, 2019).

Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin eğitim öğretim sürecine ilişkin gereksinimlerinizi karşılama durumu nedir? sorusuna ilişkin öğretmenlerin önemli bir kısmı faaliyetlerin eğitim öğretim sürecine ilişkin gereksinimlerini etkin şekilde karşılamadığını, buna rağmen önemli bir kısmı da hizmet içi eğitim faaliyetleri eğitim öğretim sürecine ilişkin gereksinimlerini karşıladığını belirtmişlerdir. HİE faaliyetleri teoriden çok pratik dünyaya dönük olmalıdır. Ancak bu şekilde beklenen yarar sağlanabilir. Aksi durumda etkisiz bir faaliyet olmanın ötesine geçemez.

Hizmet içi eğitim faaliyetleri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin gereksinimlerini karşılama durumu nedir? sorusuna ilişkin öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, eğitimlerin güçlü iletişim becerisi, liderlik, yaratıcılık, güncel değişimlerden haberdar olma, eğitim bilimleri gibi mesleki gelişimlere ilişkin gereksinimlerini etkin şekilde karşılamadığını belirtirken bir kısım öğretmen, faaliyetlerin mesleki gelişimlere ilişkin beklentilerini ve ihtiyaç duyulan mesleki uygulamaları gerçekleştirmede yeterliliklerinin artmasına katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Literatüre bakıldığında en çok tercih edilen eğitimlerin "zor durumların yönetimi, olduğu tespit edilmiştir (Akar ve Akar, 2023). Sınıf ortamı dinamik bir ortam olduğundan, bu ortamda her an bir sorunla karşılaşma olasılığı bulunmaktadır. Öğretmenler haklı olarak bu durumların üstesinden gelmenin yollarını öğrenmek istemektedirler.

Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğretmenlerin gereksinimlerini etkin şekilde karşılayabilmesi için neler yapılmalıdır? sorusuna ilişkin öğretmenlerin bir kısmı hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yüz yüze gerçekleştirilmesi, öğretmenlerin gereksinimlerini karşılayacak konu çeşitliliğinin ve hizmet içi eğitim sayısının yeterli sayıda olması, eğitimlerin öğretmenlerin ilgi, istek ve beklentilerine yönelik planlanması, öğretmenlerin mesleki yaşamında uygulayabileceği işlevsel etkinlikler içermesi, görevli eğitimcinin alanında uzman ve donanımlı olması, eğitimlerin güncel ve öğretmenlerin ilgisini çekecek içeriklere

sahip olması, faaliyetlerin öğretmenin uygun olduğu zaman aralıklarında düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu ilişkin alan yazına bakıldığında, hizmet içi eğitimlerde en önemli etkenin eğitimci olduğu, eğitimcinin teorik anlatımı, saha hâkimiyetinin bulunmaması eğitimlerin verimliliğini düşürdüğü görülmüştür (Aksakal, 2020). Diğer yandan, hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin ihtiyacına ve eğitimin verileceği zamana dikkat edilerek yapılandırılması önerilmektedir (İnce, Karataş ve Çiftçi, 2019). Öğretmenler, uzaktan eğitimin, iletişim ve etkileşimde sınırlı olması, katılımcıların pasif alıcı rolünde olması gibi eksiklerini vurgulayarak olumsuz görüş de belirtmişlerdir (Tekin, 2020). Ayrıca hizmet içi eğitim planlarının içeriklerinin daha etkili ve güncel eğitimlerle hazırlanarak, ilgili bütün öğretmenlere duyurulması etkili olacaktır (Gülşen ve Yörük, 2021). Hizmet içi eğitimlerde yaşanan en önemli sorunun hizmet içi eğitimin düzenlendiği tarihin öğretmen ve okul için uygun bir zaman olmadığı görülmektedir (Gül Köycü., Öngör., Çiftçi ve Yanar, 2023).

Öneriler

- Hizmet içi eğitim faaliyetlerinden önce ihtiyaç analizi yapılarak eğitimler öğretmenlerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına göre planlanmalıdır.
- Öğretmenlerin mesleki gelişim, sınıf yönetimi ve eğitim öğretim sürecine ilişkin ihtiyaçlarını karşılayacak ve gelişimlerini sağlayacak hizmet içi eğitim faaliyet sayıları artırılmalıdır.
- Eğitim faaliyetlerinin içeriği ihtiyaç analizine göre güncel konulardan oluşmalı ve eğitim ortamında uygulanabilir şekilde alanında uzman kişilerce yüz yüze yöntemlerle sunulmalıdır.

Kaynakça

- Akar, E. M. ve Akar, Y. (2023). Öğretmenlerin hizmet içi eğitim tercihleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 12 (34), 145-162.
- Aksakal, A. (2020). *Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi için hazırlanmış hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Bilgin, K.U. (2004). *Kamu performans yönetimi memur hak ve yükümlülüklerin performansa etkisi*. Ankara: TODAİE Yayınları.
- Budak, Y. (1998). Eğitimde toplam kalite yönetimi açısından öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçları ve programlarına bir yaklaşım. *Milli Eğitim Dergisi*, 140 (34), 75-80.
- Budak, Y. ve Demirel, Ö. (2003). Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyacı. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33(33), 62-81.
- Can, H., Akgün, A. & Kavuncubası, S. (1995). *Kamu ve özel kesimde personel yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Ergül, H. F. (2006). İşletmelerde eğitim etkinliğinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 7, 51-72.
- Erişen, Y. (1998). Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programları geliştirmede eğitim ihtiyacı belirleme süreci. *Milli Eğitim Dergisi*, 140 (20), 39-43.
- Gül Köycü, Z., Öngör, Ü., Çiftçi, Ç. & Yanar, İ. (2023). Okul yönetiminde uzmanların yeri. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 9(66):3214-3219.
- Gülşen, C. & Yörük, G. (2021). Okul öncesi eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin hizmetiçi eğitimleri. *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 7(40), 1056-1070.
- İnce, M., Karataş, S. ve Çiftçi, A. (2019). Branş öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 2140- 2164.

Karagöz, B. (2006). *Ortaöğretim resim-iş öğretmenlerinin Millî Eğitim Bakanlığınca düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım durumları*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ozan Leylum, Ş., Odabaşı, H. F., & Kabakçı Yurdakul, I. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 5(3), 369-385.

Özyürek, L. (1981). *Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programlarının etkinliği*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Parlak, M. (2023). Öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *International Social Sciences Studies Journal*, 9 (109), 6228-6236.

Tekin, O. (2020). Uzaktan eğitim kullanılan hizmet içi eğitim programlarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(1), 20-35.

Yalçın, M. (2006). *Eğitimde gözlem ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yabancı Dil Öğretiminde Hedef ve Kaynak Kültürün Dil Öğretimi Sürecindeki Etkisinin İncelenmesi

Gönül KARASU¹
Anadolu Üniversitesi

Merve ATLIHAN DERTLİ²
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Özet

Bu çalışmada, pek çok disiplinin birbiriyle kesiştiği yabancı dil öğretiminde farklı bakış açılarından dil ve kültür kavramları ve bu kavramların bir örnekle yabancı dil öğretimindeki önemi tartışılacaktır. Çalışma sürecinde bu araştırma dilbilim araştırmaları, dil öğretimi, kültür dilbilim araştırma konusunun kesiştiği ana bilim dalları arasında bir yerde yer aldı. Avrupa Birliği'nin ortak kararına dayalı oluşturulan dil portfolyosu da göz önünde bulundurularak yabancı dil öğretiminde "Kültür" kavramı ağırlıklı olarak ele alındı. Kaynak kültür ve hedef kültürün yabancı dil öğretimi üzerindeki etkisi ve öz benliğe olan katkısı nitel araştırma yöntemlerinden durum analizi yoluyla irdelenerek dil öğretimi üzerinde anlam ve önemi üzerinde duruldu. Dijital bir kaynaktan elde edilen bir görsel üzerinde öğrencilere resme dair sorular yönlendirildi, konuya dair yorum yapmaları istendi ve kaynak kültürden hedef kültüre doğru bir akış elde edildi. Araştırmanın amacı, bir örnekten yola çıkarak gösterenlerin öğretilmesiyle birlikte bir durum analizi ile hedef kültürün gösterilenlerinin de kültür bağlamında öğretilmesinin önemi üzerinde durmaktır. Bu çalışmada alt amaç olarak günümüzde yer alan basılı ve dijital kaynakların dil öğretimi üzerindeki önemi üzerine ayrıca vurgu yapıldı ve son olarak küreselleşmenin beraberinde getirdiği birbirini anlama, bireyin öz benliğini geliştirme ve evrensel anlamda hoşgörü konuları üzerinde duruldu. Yapılan araştırmanın nihayetinde öğrencilerin ağırlıklı olarak kaynak kültürden yola çıktığını, hedef kültüre kendi kültürlerindeki anlamları aktardıkları gözlenmiştir. Bu doğrultuda yabancı dil dersinde kullanılmak üzere geliştirilen materyallerin hedef kültürün dilsel bağlamı içerisinde verilmesinin sağlıklı bir iletişime katkı sağlayacağı sonucuna varılmış ve gelecekte hazırlanacak materyallere ışık tutması beklenmiştir.

Anahtar sözcükler: Yabancı Dil Öğretimi, Dil, Kültür, Yabancı dil olarak Almanca, Öz benlik.

Giriş

Sosyal bir varlık olan insan, toplumsal yapı gereği kültürel birikimlere sahiptir. Geçmişten günümüze insanoğlunun yapıp ettiklerinin her biri kategorik olarak sınıflandırılabilir ve unsurlar meydana getirir. Bu unsurlar toplumların düşünce ve yaşam biçimlerini etkiler. Zamanla gelişen teknoloji, ulaşım ve iletişim ağlarının çeşitliliği ise toplumları birbirlerine yaklaştırma fırsatı vererek kıtalararası uzaklık farkını azaltmış, bu vesileyle de toplumlararası kültür iletişimini hızlandırmıştır (Zeyrek 2020, s. 173).

Kültür kavramı ise literatürde pek çok kez ele alınmış ve farklı bilim dalları tarafından farklı boyutlarda tanımlanmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada kültür kavramı genel bir bakış açısıyla ele alınacak, dil tanımı üzerinde durulduktan sonra bir ders örneği aracılığıyla dil öğretimi ile ilişkilendirilmeye ve tartışmaya çalışılacaktır. Kültür kavramının kökeni Latince'deki ilgilenmek, bakmak, tarıma elverişli hale getirmek anlamına gelen „colere“ ve çiftçilik, yetiştirme, ekme, tarım arazisini koruma anlamına gelen „cultura“ ve „cultus“ kavramlarından türetilmiştir. Kültür kavramına dayalı yapılan pek çok tanımın ortak yönü doğada kendiliğinden var olan, insan eliyle yapılmamış olanın tersine insan tarafından geliştirileni, oluşturulanı betimler. Kültür kavramının bugünkü modern çağdaki içeriğinin yelpazesi genişlemiştir. Kültür kavramı, tarım arazisinin bakımı, ekimi faaliyetinden insan yaşamının tamamında bireysel ve toplumsal gelişimi için gerekli olan pedagojik, bilimsel ve sanata dayalı kişisel ve toplumsal beslenme ve gelişim sürecini kapsar

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Anadolu Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, gkarasu@anadolu.edu.tr, ORCID:0000-0003-2875-0826

² Sorumlu Yazar. Öğr. Gör., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Yabancı Diller Bölümü, merveatlh@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7205-8397

(Gercken, 1999, s. 19; Ort 2008, s. 19). Metaforik (eğretileme) anlamda içeriğinin geliştirilmiş olması ve farklı alanlara aktarılmış olması, bir toplumun düşünce ve sosyal yaşamdaki gelişimi için bir model oluşturmuştur. Böhme' ye göre (1996, s. 53) aslında: „Kültür, toplumların doğanın ezici gücü karşısında hayatta kalmalarını ve gelişmelerini sağlayan sanattır („ars“, „téchne“)“. Geniş anlamda kültür kavramı insanoğlunun maddi ve manevi bir biçimde doğayı işleme ve insan dünyasına katmayı kapsar. Bunun içinde toplumların planlı sorun çözme yöntemleri, geliştirdikleri teknoloji, soyut ve somut tarihi mirasları, sanat eserleri, örf adet ve gelenekleri ve kurumsal yapılanmaları, yeme içme alışkanlıkları vs. yer almaktadır. Bu kavram geniş anlamda ele alındığında insan tarafından üretilen ve toplumsallaşma sürecinde önkoşul olan düşünce ve davranış biçimleri, yaşam biçimleri, değerler, inançlar gibi toplumsal davranışların edinilmesini kapsar (Gercken, 1999, s. 19).

Türk Dil Kurumu 'Kültür', eşanlamlıları olan 'Ekin'/'Ekinç', kavramını 6 anlama ayırır. Bunlar: Esas anlamında 1. bir toplumun duyuş ve düşünüş birliğini oluşturan, gelenek durumundaki her türlü yaşayış, düşünce ve sanat varlıklarının toplamıdır. Toplumbilim bakış açısıyla da 2. tarihsel ve toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan her türlü değerlerle bunları kullanmada, sonraki kuşaklara iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların tümü diye ayırır ve 3. anlamda akıl yürütme, eleştirme ve beğeni yeteneklerinin öğrenim, deney ve yaşantılar yoluyla geliştirilmiş olan biçimi, 4. bireyin herhangi bir alanda kazandığı bilgi, 5. tanımda ise biyolojik terim olarak ele alır ve uygun bir ortamda bir mikrop türünü üretme derken son olarak batıdaki anlamını burada da verir ve tarım anlamına da geldiğini açıklar (Bkz.: TDK).

Reimer (2005, s. 8) çalışmasında kültür kavramını ve pek çok kültür modellerini birbiriyle karşılaştırır ve tanımlamada araştırma alanının önemi üzerinde durur. Reimer kültür kavramının işletme boyutu ile ele alınması gerektiğini de özellikle vurgular (2005, s. 44-46). Oksaar (2008, s. 28) ise kültürü belli bir grubun içerisinde yer alan bireylerin davranışları olarak görür.

Birey dünyaya geldiği andan itibaren ailesi, akrabaları, arkadaşları, anaokulu ve okul gibi kurumlar tarafından ait olduğu toplumun kültürünün içine doğar ve içinde bulunduğu toplumun kültürüne maruz kalır. Birey kültürle iç içe geçme sürecinde beğendiklerini edinir, beğenmediklerini bırakır ve artık toplumun kültürel yapısını etkileyen, biçimlendiren konumuna gelir (Gercken, 1999, s. 30). Güvenç (2011, s. 130-135) kültür kavramını yedi başlık altında toplar. Bu 1. öğrenilir olması, 2. insanlığın tarihinden gelmesi ve gelişmeye açık olması, 3. toplumsallığı, 4. idealize edilmiş kurallar bütünlüğü, 5. beklentileri karşılması, 6. dinamikliği ve 7. soyut olmasıdır. Çakmakçı'ya (2011, s. 212-213) göre de somut kültür ise yeme içme, giyim kuşam vs. iken soyut kültür maddesel olmayana karşılık gelir, anane, örf adet gibi.

Sembolik etkileşimcilik kuramının öncüsü Mead bireyler ve nesnelere kurulan ilişkinin insanların onlara yüklediği anlamlar üzerinden gerçekleştiğini vurgularken; anlamın evrensel olmadığını, bireylerin gündelik ilişkiler bağlamında sembollerini yorumladığını ve bu yorumlama sürecinin dinamik bir biçimde gerçekleştiğini vurgular (Büyükkantarçioğlu, 2006, s. 31-35). Gökulu' ya (2019, s. 180) göre ise bireyler, gündelik ilişkiler içerisinde karşılaşmış olduğu diğer bireylerin vermiş oldukları mesajları yorumlayarak toplumsal etkileşimde bulunmaktadırlar. Mead' in anlamlı sembollerini sadece insanların gerçekleştirebileceği bir jest türü olarak gören bu yaklaşımı, dil olgusuna bu süreçte kritik önem atfetmektedir. Dil, insanlar arasındaki ortak duygu ve anlam dünyalarını içermektedir. Bireyler, dilin varlığı aracılığıyla bir zihne ve düşünce dünyasına sahip olmaktadırlar. Mead'e göre düşünce, bu anlamda bireyin anlamlı jestler aracılığıyla kendisiyle konuşması olarak tanımlanmaktadır (Ritzer, 2012, s. 219-220). Gökülü' ya (2019, s. 182-183) göre dil, iletişim kurduğumuz diğer bireyle ortak anlamlarda buluşmayı sağlarken, ortak imgeler oluşturur. Bu ortak bilinç iletişimdeki bireylerin davranışlarını yönlendirirken, aynı iletişim ortamında kendi davranışlarımıza da yön verir. Bireyin diğer insanlarla ortak bir anlam dünyası yaratmasına olanak tanımaktadır.

“Mead, benlik kavramını ve onun gelişim aşamalarını ortaya koyarak, bireylerin gündelik yaşam içerisindeki sembolik etkileşim aracı olan dil sayesinde ve kendi yönelimlerini de göz önüne alarak, anlamı inşa ettiklerini belirtmektedir. Bununla birlikte benliğe nesne olarak bakabilme yeteneği, bireyin kendini başkalarının gözüyle değerlendirme imkânı sağlamaktadır. Bu sayede birey, gündelik yaşamdaki farklı beklentilerin ve üstlenmiş olduğu rollerin gerekliliklerinin tam olarak bilincine varır ve bunları yerine getirir. Birey, gündelik yaşamdaki farklı rol biçimlerinin neler gerektirdiğine dair algıyı ‘genelleştirilmiş başkaları’ kavramı aracılığıyla içselleştirmektedir. Bu anlamda ‘genelleştirilmiş başkaları’ gündelik yaşam içerisindeki rollerin ve davranış kalıplarının neler olması gerektiğine yönelik kalıp düşünceleri içermektedir” (Gökulu, 2019, s. 184).

Aynı sözcüğe bireyler arasında bile farklı anlamlar yüklenmiş olabilir. Bireyin toplumsallaşma sürecinde Mead “ben” (I) ve beni/bana (Me) ve genelleştirilmiş öteki (generalized other) kavramlarından söz eder. Bu çalışmada bu kavramların üzerinde fazla durulmayacaktır. Bununla birlikte Mead’ in bireyin toplumsallaşma sürecinde içinde bulunduğu toplumun nesne ve olaylara verdiği anlamı bireyin benliğinin oluşabilmesi için ve iç huzuru yakalayabilmesi için içselleştirme sürecinin sağlıklı yürütülmüş olması gerektiğini savunur. Bir toplumun yaşam içerisindeki tüm oluşların taşıyıcısı dil olduğuna göre burada öncelikle bireyin kendisini ve içinde yaşadığı toplumu iyi tanıması gerekir. Bireyin öz benliği için bu kaçınılmazdır. Birey bir başka dil öğrendiğinde o hedef dildeki kavramlara kendi toplumunun yüklediği anlamları yükleyecektir. Bu nedenle; iki dil biliyor olmak iki insan olmak anlamına gelmeyebilir. Birey ancak öğrendiği dilin o hedef dildeki anlam yüklemelerine, kültürel yapısına uygun bir ben (psikolojik anlamda) ve beni/bana (Toplumsal anlamda) birlikteliğini oluşturabilirdyse iki dil iki insandan söz edilebilir. Kısaca kültür bireyin kendi benliğinde ve toplumsallaşma sürecinde aslında kendi kimliğinin oluşumunu sağlar. Dil de özünde yabancı dil öğrenimi sürecinde o toplumun kullandığı semboller bütünüdür. Bu semboller sayesinde geçmiş bugünle, bugün yarınla bütünlenir ve aktarım sağlanır. Kültür kavramının tanımını ele aldıktan sonra dilin kültürün yapı taşlarından oluştuğu aşikardır. Bu çalışmada kısaca yazılan ve konuşulan dilin tanımı yapıldıktan sonra, bireyin dış dünyayı nasıl kendi kaynak kültüründen yola çıkarak değerlendirebildiği örneklerle ele alınmaya çalışılacaktır. Hedef kültürün farkındalığı oluşturulmadığı bir ortamda bireyin öğrendiği yabancı dili hedef kültürün kendi içindeki bağlamlarda ne kadar sağlıklı kullanıp kullanamayacağı ise tartışma konusudur.

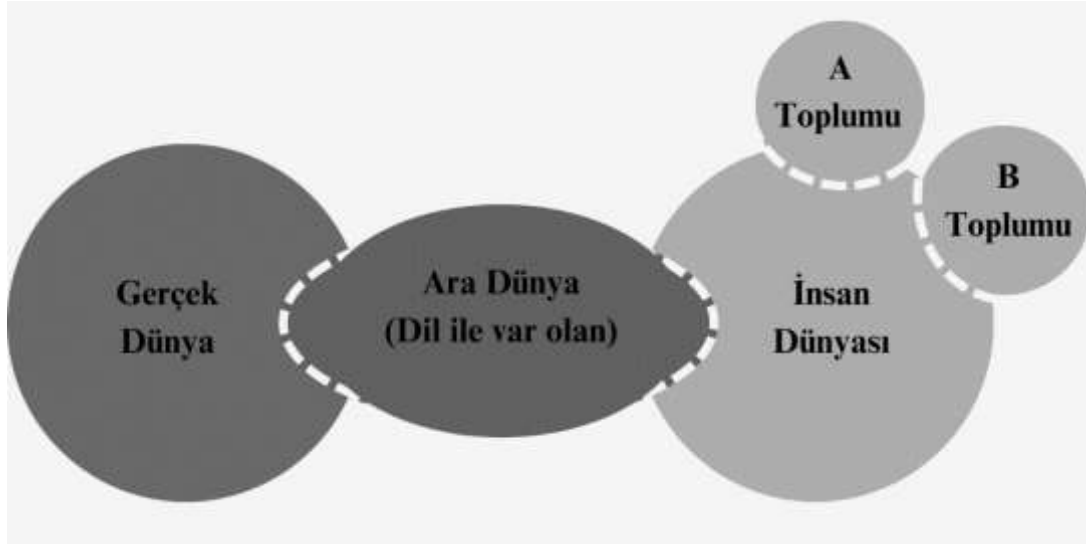
Dil ve Kültür Bağlamı

Dilin toplumsal bir olgu olduğu tartışılmazdır. Dilin birincil amacı bireyler arası iletişimi ve bilgi alışverişini sağlama ve özünde sorun çözmedir. “Zira tek bir kişinin kendi kendisiyle sözlü olarak iletişim kurması zor görünüyor [...]. Dil toplumsal çevre ile yakından ilgili ve çevremizdeki insanlarla etkileşim aracıdır. [...]” (Günay, 2004, s. 10-11) ve “doğal dil dışında iletişimi sağlayabilen başka araçlar bulunsada, gerçekliği algılama ve ifade etme süreçlerinde en yaygın kullanılan ve en etkin araç insan dilidir./.../Dil; kimlik, algılama biçimleri, ideolojiler, tutumlar, davranışlar, toplumsal ve bireysel özellikler gibi insana özgü olguları yansıtan bir ayna gibidir.”(Büyükkantarcıoğlu, 2006, s. 25). Ancak her bir dil belli topluluklar içinde konuşulmaktadır ve kişiye özgü değildir. Günay (2004, s. 13) dilin amacının iletişim olduğunu ve iletişimde de en az iki kişinin varlığını vurgular. Büyükkantarcıoğlu’na göre de: “Humboldt, tıpkı Herder gibi, düşünce ve dil arasında koşut bir ilişkinin bulunduğunu belirtmiş; dillerin kendi geçmişlerinin ürünü olduklarını, geçmişten o güne dek süregelen algılama ve düşünme süreçlerinin dilde yansıma bulduklarını öne sürmüştür.” (2006, s. 27). Görelilik kuramı, bir diğer adı Sapir-Whorf Hipotezi Humboldt’un düşüncelerinden etkilenmiş ve kendi kuramlarını iki ana tema çerçevesinde toparlamıştır. Bunlardan birincisi ‘dilsel belirleyiciliktir. Dilsel belirleyicilik dil bireyin “düşünme biçimlerini belirler. /.../ Dilsel görecelik ilkesine göre ise, belli bir dilde kodlanmış olan anlamlar bir başka dilde bulunmayabilir; dolayısıyla, o dili anadili olarak konuşan bireylerin gerçekliği nasıl anlamlandırdıkları ve aktardıkları, başka bir dili konuşan bireyin bu süreçlerine göre farklılıklar gösterecektir” (Büyükkantarcıoğlu, 2006, s. 29). Sözeylem kuramını ortaya atan Searl’ e göre ise dille bir söylemde bulunulurken, söylenenin belli bir niyetle söylendiğini vurgular. Dinleyiciden bir eylemde bulunması beklentisi vardır. “Gerek sözeylemler, gerek

diğer kullanımları, kullananın zihninde belirlediği amacına, ya da niyetine göre yorumlandıkları zaman iletişim gerçekleşir./.../ O halde, zihinsel oluşumların anlaşılması dilin nasıl anlam kazandığını açıklamak için gerekli bir adımdır.” (Büyükkantarcıoğlu, 2006, s. 46). Searle’a göre: “Dilin nasıl bir dizgesi olduğu, hangi gerçeklik birimlerinin dilde anlam kazandığı; bağlantılı olarak düşüncenin nasıl biçimlendiği o toplumsal gerçekliğe özgü niteliklerdir. Diğer bir deyişle, belli bir toplumun tarihsel ve kültürel yapılanma süreci, aynı zamanda, o toplumdaki bireylerin ne tür kurumsal gerçeklikler oluşturduğunun, bu gerçekliklere ne tür anlam ve işlevler kattığının, nasıl düşündüklerinin ve dilleriyle bu anlam ve işlevleri nasıl aktardıklarının tanımıdır.” (Büyükkantarcıoğlu, 2006, s. 50). Toplum içerisinde yer alan bireyin algılama biçimlerini içinde bulunduğu kültürün çerçevesinin belirleyici olacağı düşünülmektedir. Kocaman’a göre (2003, s. 9) ise her nasıl tanımlanırsa tanımlansın, amaç temel tartışma konularını ortaya çıkarmaktır. Bunlar:

- 1) Dilbilgisi çalışanlar için yarım cümleler kabul görmez. İncelenen nesne mutlaka ülküsel, ölçünleştirilmiş olmalıdır. “Söylem çözümlemesi ile uğraşan dilbilimci ise dilin doğal, ölçünleştirilmemiş, iletişim değeri taşıyan her birimini veri olarak kullanabilir;”. Bu bakış açısının sonucu olarak söylem çözümlemesinde dil kurallarından çok dildeki düzenliliklerden söz edilebilir; çünkü doğal dil kullanımında kuralların yüzde yüz doğrulayıcı kesinliği yoktur.
- 2) Bağlam önemlidir söylem çalışmaları için: İletişime katılanlar, iletişimin kültürel ve toplumsal boyutu, dünya görüşleri, beklentileri v.s. geniş bir çerçevede ele alınır.
- 3) Konuşur-okur ve bağlam ilişkileri söylemin bir sonuç değil bir süreç olduğunu gösterir. Durağan olan, sonuç diye nitelenen metindir (sözlü ya da yazılı). Söylem sürekli bir oluşumdur, bir devingenliktir; dil düzeneği ile bağlamın (iletişime katılanlar da içinde) etkileşimi sonucu ortaya çıkar.

Özetle söylem, dil kullanımının kültürel ve toplumsal bağlamda ele alınmasıdır. Söylemi incelemenin temel nedeni insan iletişimini bütünlüğü içinde kavramaktır. Bu bütünsellik, söylemin soyut bir dil ve dilbilim boyutuyla sınırlanmamasını ve değişik bakış açılarının haklılığını gösterir (Kocaman, 2003: 10). Dolayısıyla, söylem ayrı ayrı metinlerden oluşmuş bir bütün olmaktan çıkmakta ve konuşucu ile dinleyicinin birbirini etkileyen çeşitli metin üretim/algılama çerçeveleri içinde oluşan bir eylem biçimini almaktadır (Ruhi, 2003, s. 22). Ruhi bu noktada “dil-kültür”, “dil-toplum” bağlamını araştırmaktan bahseder ve “kurum” kavramının toplumbilimde yeterince yerini bulamamış olmasını da vurgular. Ancak daha önce de vurgulandığı gibi, söylem kuramı dili bir eylem biçimi olarak ele alır ve dildeki biçim-işlev ilişkisine açıklama getirmeye çalışır (Doğan, 2003, s. 87). Bu anlamlandırma sürecinin sonuçlanabilmesi için ise, konuşucu tarafından sezdirilen anlamlara ulaşılması da gerekmektedir (Doğan, 2003, s. 95). Bu olguda da öğrenilen dilin kültürü ve anlam yüklemeleri öğrenildiğinde ancak sezdirilen anlamlara ulaşılabilir. Şekil 2.1.’de de görüldüğü gibi gerçek dünyaya her toplumda farklı anlamlar yüklenebilir.



Şekil 2.1. Birey ve toplumlarda dil ve bilgi korelasyonu

Kaybolmayan düşünceye kültür denir. İnsan tarafından yapılmış ve ad verilmiş olan her öge bir göstergedir. Teorideki dünyayla dil arasında oluşmuş bir ara dünyadan söz edilebilir (sprachliche Zwischenwelt)*. Olaylara ve olgulara ad verdikçe dünyanın kapsamı genişletilebilir. Bu toplumdan topluma ortak noktalar gösterebileceği gibi, farklılıklar da gösterir.

Duman'a (2005, s. 40) göre de işlevsel edim bilim konuşma çözümlemesinde dilsel eylemleri çözümlerken, belirli toplumsal ölçütler olan "rol", "kurum", "konuşma amacı", "bilgi birikimi" ve "farklı kültürleri" dikkate almaktadır. Günay'a (2004, s. 18) göre de "Dil olmadan düşünce olamayacaktır. Dildeki adlandırma belki de düşüncenin ilk yaratımıdır. Düşünce, aklın içgüdüye egemen olması demektir. Düşünce olmayan yerde bilim olmaz, ilerleme olmaz, insanların eylemde bulunması olanaksızlaşır."

Kuramların ortak noktaları toplumların dil aracılığıyla geçmişte edindikleri deneyimleri, bilgileri bugüne ve yarına dil yoluyla -her toplum kendi gereksinimleri doğrultusunda- aktardıklarıdır. Her toplum kendi gereksinimleri doğrultusunda göstergelere -her ne kadar fiziki gösterilenler dünyanın pek çok yerinde aynı gibi bir izlenim verse de- anlamlar verirler. Bu toplumun gereksinimlerini, algılarını içinde barındıran gösterenler A toplumunda B toplumuna göre farklı anlamlar içerebilirler. Dolayısıyla bu örnek iki topluluğun dünyayı algılama ve yorumlama biçimi de kendine özgü dilsel eylemleri beraberinde getirebilir. Bu çalışma 2022-2023 bahar dönemi eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinin

Alman Dili Eğitimi bölümünde "Okuma Becerileri" dersinde yirmi beş öğrenci ile dijital ortamda paylaşılan Alman bir büyük ailenin resmi üzerine kurulmuştur. Bu resim, bir başka kültürün anlatılma çabasının dili öğrenen öğrenciler tarafından alımlanması sürecini ortaya koymaya çalışmaktadır. Sözeylemlerde bulunan öğrenciler birbirlerini etkilemekte ve bilginin işlenmesine katkı sağlamaktadırlar. Edim bilimin yabancı dil öğretimine etkileri Anadili edinimi ile yabancı dil öğrenme arasında birçok yönden farklılıklar göstermektedir. Bir insan anadilini edinirken, içinde bulunduğu toplumun bir üyesi olma sürecini de birlikte yaşar. Bu sosyalleşme sürecinde dil ile duygu, düşünce ve isteklerini belli toplumsal kurallar içinde ifade etmeyi öğrenir. Kimle, nerede, ne zaman, hangi sözlerle konuşulacağını öğrenir. Dil aracılığıyla çocuğa toplumun kültürel ve diğer bütün değerleri öğretilir. Anadili edinimi toplumsal kültürün kazanıldığı sosyal gelişimle sıkı bir bağ içindedir. Yukarıda değindiğimiz iletişim yetisi bu süreçte edinilir. Oysa yabancı dili öğrenirken bu durum biraz farklıdır. Yabancı dil öğretiminde bir yandan dil bilgisi öğretilirken, öte yandan iletişim yetisinin kazandırılması beklenmektedir. Ancak her ikisinde de aynı başarının sağlandığı söylenemez. İletişim yetisinin kazandırılması daha zor bir süreçtir. Çünkü bu yeti,

* *Dilbilim*: dilsel ara dünya; Ana dilin dil bilgisi ve sözcük dağarcığının, o dili konuşanların dünya görüşünü etkileyen belirli bir kavramsal dünya oluşturduğunu öne süren dil bilgisi hipotezi. (Erişim tarihi 03.06.2023: <https://de.wiktionary.org/wiki/Zwischenwelt>)

amaç-dilin toplum ve kültürünün içinde birlikte yaşama ve sosyalleşme sürecinin bir ürünüdür. Bu sürecin farklı boyutlarını inceleyen dilbilimsel edimibilim, ruhbilimsel edimibilim ve toplumbilimsel edimibilim gibi çalışma alanları vardır. Bu üç alanın verilerinin çözümlenmesi ile dil öğretimine çok önemli yeni bakış açıları kazandırılmaktadır (Demirezen, 1991, s. 282). Edimibilimin bu tür çalışmalar sonucunda oluşturulan ilkelerinin yabancı dil öğretiminde uygulanması, iletişim yetisinin kazandırılmasını amaçlamaktadır. Bunun da en uygun yolu günlük dil kullanımının ders kitaplarına girmesidir. Hedef dil ülkesindeki yaşantıyı içeren özgün metinler ders kitaplarındaki yerini almalıdır. Böylece öğretmen, hedef dili anadili olarak konuşanlarla, yabancı dil olarak konuşanlar arasındaki kullanım farklılıklarını saptayıp, öğrencilerine yardımcı olabilir (Boran, 2003, s. 153). Yabancı dil öğretiminde iletişim yetisinin kazandırılması ya da dilin kullanımsal yönünün öğretilmesi fikri 'Dinle-Konuş' yöntemiyle başlamıştır. Bu yöntemin özellikle iki ilkesi 'konuşma diline öncelik verme' ve 'günlük dil kullanımı' iletişim yetisini kazandırmayı amaçlamaktaydı. Ancak bu yöntemin öğrenme kuramı 'davranışçılık' ve dilbilimsel dayanağı 'yapısalcılık'tı (Neuner ve Hunfeld, 1993, s. 84). Öykünme, yineleme ve ezbere dayanan davranışçı öğrenme kuramının izlenmesi ve dil yapılarının yapay biçimde ders kitaplarına yerleştirilmesi, bu amacın gerçekleşmesine engel oluşturdu. 70' li yıllardan sonra yabancı dil öğretiminde 'iletişimci yaklaşım' benimsenmeye başlandı. Bu yaklaşımın öğrenme kuramı, anlama ve kavramaya dayanan 'bilişsel öğrenme', dilbilimsel dayanağı ise daha önce de vurgulandığı gibi edimibilimdir (Neuner ve Hunfeld, 1993, s. 84). Yabancı dil öğretiminde uygulanan teknikler iletişimci yaklaşımın bu dayanaklarına göre sürekli geliştirilmektedir.

3. Yöntem

Bu araştırma konusu itibarıyla, dil ve kültür kavramlarını ele alarak yabancı dil öğretimindeki anlam ve önemini ortaya koymaya çalışmaktadır. Bir dilin sadece göstergelerinin öğretilmesinin yetersiz kalabileceğini bir resimle ve bunun üzerine yapılan yorumlardan elde edilen veriler üzerine çalışılacaktır.

Bu araştırmadaki sorular kültürel bağlamda dilin kullanımına yöneliktir. Araştırma 3 soru etrafında yürütülmüştür:

1. Alman dilini öğrenen öğrenciler Alman dilinin öğretiminde gösterilenleri nasıl görmekte ve yorumlamaktadırlar?
2. Öğrenciler yabancı dildeki sözcükleri ezberlerken sözcüklere hangi anlamları yüklemektedirler?
3. Öğrenciler kendi kültürlerindeki anlamlandırma ile Alman dilindeki kültürel anlamlandırmayı ayırt edebilmekte midir?

Buradan elde edilecek veriler, yabancı dil öğretiminde kültürel bağlamları da önemle vurgulamak gerektiği ve öğrencinin bu söylemleri gerçekleştirirken hedef dildeki toplumsal beklentilerin neler olduğu üzerinde durulması gerektiği yönündedir.

Bu çalışmada veriler nitel yaklaşım içerisinde yer alan bir durum analizi bakış açısıyla ele alınmıştır. Alman Dili Eğitimi bölümünde Okuma becerileri dersinde Almanya'da yaşayan bir ailenin resminden yola çıkarak öğrencilerin yarı yapılandırılmış sorular aracılığı ile resmi yorumlamaları istenmiştir. Ders video yoluyla kayda alınmış, daha sonra el ile transkribe edilmiştir. Konu bağlamındaki sınıf içi söylemler kodlanarak ve temalar oluşturularak yeniden yapılandırılmıştır. Öğrencilere (Erkek=E, Kadın=K) ve öğretim görevlisine (Öğr.) kodlar verilmiştir. Sınıf içi iletişim Alman dilinde gerçekleştiği için, aslı transkribe edilmiş, bildirinin Türkçe olması nedeniyle anlaşılabilirlik açısından söylemlerin yanına parantez içinde Türkçe çevirileri verilmiştir. Böylelikle kültür ve dil kavramlarının yabancı dil öğretimindeki önemi bir ders içindeki uygulamada yer alan örneklerle yeniden yapılandırılarak ele alınmış ve dil-kültür-yabancı dil öğretimi ekseninde değerlendirmeye gidilmiştir. Çalışma bir ders örneği ile sınırlıdır.

Bulgular

Yabancı Diller bölümü Alman Dili Eğitimi Anabilim dalı birinci sınıf öğrencilerinin Okuma becerileri dersinde dijital ortamda konu ile bağlantılı olan bir resim gösterilmiştir. Bu internet görsellerinde yer alan ve rastgele seçilen resimde büyükanne, dede, bir kadın, bir erkek, bir kız çocuğu ve bir erkek çocuğu

bulunmaktadır*. Öğrencilerden resmi inceledikten sonra bu bireylere isim vermeleri, yaşlarını, mesleklerini, nasıl bir yerde yaşadıklarını tahmin etmeleri istenmiş ve minimalist bir yaşam sürüp sürmedikleri üzerine yorum yapmaları beklenmiştir. Örnek 1’ de resimde yer alan erkeklere bazı öğrenciler tarafından önerilen/verilen isimler yer almaktadır.

Örnek 1: Erkek bireylere ad verme

Öğr.: Wie heisst der Grossvater? (Büyükbabanın adı nedir?)

K1.: Jack or John? (Jack veya John?)

Öğr.: This are English names. We need German names! (Bunlar İngilizce isimler. Bize Almanca isimler lazım!)

K1.: Wirklich?! Ähm:: vielleicht Stefan? Ähm:: der Sohn vielleicht Markus...ist gut für ihm... Ähm:: der kleine Kind...der Sohn heisst vielleicht Andreas. (Gerçekten mi? Hm:: Belki Stefan? Hm:: oğlunun adı Markus...bu ona yakışır...Hm::küçük çocuk...Bu oğlunun adı Andreas olabilir.)

Örnek 1’de öğretim görevlisi resimdeki bireylere Almanca isimler verilmesini ister. Öğrenci K1 “Jack or John?” söylemiyle Alman kültürüne daha yakın olan ve öğrenci K1’in büyük bir olasılıkla halen baskın olarak kullandığı İngilizce dilinden aktarımda bulunur. Öğretim görevlisinin uyarısı üzerine Alman dilinde yer alan isimleri hatırlar ve erkek olan bireylere hedef dildeki kendince yakışan isimlerini verir. K1 büyükbabaya Stefan, oğluna Markus ve torununa da Andreas adlarını vererek bireylere kimlik kazandırmaya başlar. Diğer öğrenciler sessizce süreci izlerler ve herhangi bir katkıda bulunmazlar.

Örnek 2’de öğrencilerden resimdeki erkek bireylerin ne işle meşgul olduklarını tahmin etmeleri istenir. Kısa bir sessizlikten sonra öğrenci K3 tahminini ortak olan platformda sözlü olarak aktarır.

Örnek 2: Erkek bireylerin meşguliyet alanları

Öğr.: Hat Markus eine Arbeit? (Markus’un işi var mı?)

K3.: Vielleicht ist er ein Lehrer? Ähm:: er sieht aus..., dass Ähm:: er mit Kindern sehr gut ,anlaşmak‘ können? (Belki öğretmendir? Çocuklarla çok iyi anlaşılıyor gibi görünüyor...)

Öğr.: sich verständigen mit jemandem ja:: (birisiyle anlaşmak)

K3.: Der Grossvater ist Arzt oder Ingenieur. (Büyükbaba ya doktor ya da mühendis.)

Öğrenci K3 ileride Almanca öğretmeni mesleğine sahip olacağından Markus’a öğretmenliği uygun görmüş olabilir. Örnek 2’de dedeye doktorluk mesleğinin veya mühendisliğin uygun görülmesi Türk kültüründe öncelik tanınan meslek grupları arasındadır. Dede yaşça büyük olduğundan ve büyüklere saygı gösterildiğinden kendisine “Stefan” a bu mesleklerin uygun görülmüş olduğu düşünülmektedir. Bu söylemlerde yine kaynak kültürden yola çıkıldığı ve hedef dildeki kültüre yabancı kalındığı gözlenmektedir. Örnek 3’de “Markus” un oğlunun ne yaptığı üzerine öğrenci görüşü alınmak istenmiştir.

Örnek 3: Erkek Çocuğu

Öğr.: Und das Kind? Wie alt ist es? Was macht es? (Ve çocuk? Erkek çocuğu kaç yaşında? Ne yapıyor?/Neyle meşgul?)

K1.: Er sieht 12 Jahre alt aus. Er ist ein Schüler... in der...Grundschule. (O 12 yaşında görünüyor. O öğrenci...ilkokulda.)

Burada her iki kültürde de kesişen bilgi birikiminden söz edilebilir. Öğrenci K1 burada daha önce derste işlenmiş olan Almanya’da yer alan eğitim-öğretim sürecini bilişsel düzeyde Türkiye’deki eğitim-öğretim süreciyle karşılaştırmış, özümsemiş, bir farkındalık oluşturmuş ve örnek 3’ te olduğu gibi düşüncelerini söylem ortamına aktarmıştır. Kurum olarak okullar, farklı toplumlarda da olsa genel anlamda aynı sorumlulukları üstlenmektedir (Duman, 2022: 17-29). Eğitim kurumları, toplumun bilgi birikiminin bir önceki kuşaktan diğerine aktarılmasını, hastaneler hastaların tedavi edilmesini, adliye binalarının da bireyler arası hak ve hukukun işlenmesini üstlendiği gibi bilgiler tanımları itibarıyla ortak paydada

* (Erişim: 22 Mart 2023 -https://de.freepik.com/fotos-premium/nette-familie-von-mehreren-generationen-die-am-seeufer-steht_6177999.htm)

buluşurlar. Örnek 3'te öğrenci K1'in çok beklemeden Öğr. tarafından sorulan soruya yanıt verdiği görülmektedir. Burada kültürel bir boşluktan veya bilgi eksikliğinden söz edilemez. Ne var ki yabancı dil öğrenen bireyin kendi kültüründe var olan lakin hedef dilde olmayan veya tam tersi hedef kültürde olup kendi kültüründe olmayan kurumlar veya işleyişler olabilir. Kendi kültürel yapısı içerisinde yer almayan hedef dilde yer alan kurumlara dair bu kurumlar içerisinde hangi dil kalıplarından, söylemlerden veya söylemlerden yararlanması gerektiği öğrenciye mutlaka öğretilmelidir. Zeyrek bu bağlamda: "Gündelik yaşamdan beslenme alışkanlıklarına, aile-okul-iş gibi çeşitli sosyal alanlardan kişisel alana, geleneksel unsurlardan eğlence anlayışlarına, müzik ve sanattan edebiyata, tarihten mimariye tüm alanlarda kültürün dilsel açıdan izleri bulunur" vurgusunu yaparak kültür kavramının geniş içeriğine dikkat çeker. Bu kurum içi dilsel davranışlar dili öğrenen öğrenciye öğretilmediğinde öğrenci hedef dilde kuracağı iletişimde zorluklarla karşılaşabilir. Beklenen kurumsal davranışı sergileyemediğinden kurum içi sorunların ortaya çıkma olasılığı yüksektir. Bu iletişim sorunu sadece kurumlarda değil günlük yaşam içerisinde yer alan iletişim kalıplarında da kendisini gösterebilir. Türkiye'de sözlü selamlaşmaya tokalaşmak, birbirine sarılmak, sırtı sıvazlamak gibi davranışlar eşlik ederken Alman kültüründe duruma göre bu davranışlar rahatsız edici olarak değerlendirilebilir ve iletişimi daha başlamadan kesebilir. Kültür konusuna ilişkin dersten elde edilen verilerde örnek 1-2-3 erkek bireyler üzerindeki öğrenci görüşlerini yansıtırken örnek 4 kadınlara verilen rollerle ilgili öğrenci görüşlerini yansıtmaktadır. Örnek 5' te aile kavramı üzerinde durulurken örnek 6a ve 6b ailenin yaşama bakış açısı ele alınmaktadır. Burada Avrupa Dil Portfolyosunun ortak konular kapsamında yer alan okul, aile, iş gibi konular tercih edilmiş, içinde bağlaçların olduğu basit cümlelerle kendilerini ifade edebilecekleri varsayılmıştır.

Örnek 4: Kadın bireylere ad verme ve meşguliyet alanları

Öğr.: Was meinst du, was macht die Grossmutter und das Enkelkind? (Büyükanne ile torun ne ile meşgul sence?)

K2: Ich denke, Grossmutter ä vielleicht ä Hausfrau? War Hausfrau? (Büyükanne e belki e ev hanımı diye düşünüyorum? Ev hanımıydı?)

Öğr.: Hat sie keinen Job? Arbeitet sie nicht? (İşi yok mu? Çalışmıyor mu?)

K2: Ja, ich denke so! Sie ist Hausfrau. Ich denke, ähm: ihr Name ist Amanda. Ja...und vielleicht sie ist 56 Jahre alt. Ähm: und ihre Tochter...vielleicht sie ist Tanja: und sie ist eine Lehrerin. (Evet, ben böyle düşünüyorum! O bir ev hanımı. Em:: onun adı Amanda diye düşünüyorum. Evet...belki 56 yaşında. Mm: ve kızı belki onun da adı Tanja: ve o bir öğretmen.)

Öğr.: Auch Lehrer/Lehrerin, wie ihr Mann? (Kocası gibi o da mı bir öğretmen?)

K2: Ja:: . und..sie ist 35 Jahre alt. (E::ve:t..ve 35 yaşında.)

Örnek 4' te öğrenci K2' nin resimle ilgili yorum yaparken kendi kaynak kültüründen yola çıktığını söyleyebiliriz. Öğretim görevlisinin öğrencilere kadınların ne ile meşgul oldukları sorusu üzerine K2 "Büyükanne e belki e ev hanımı diye düşünüyorum? Ev hanımıydı?" yanıtını verir. Öğretim görevlisinin ısrarlı bir şekilde büyükanenin Amanda'nın "İşi yok mu? Çalışmıyor mu?" sorusu üzerine K2 biraz da agresif ve vurgulu bir yanıt verir: "Evet. Ben böyle düşünüyorum.". Öğrenci tarafından büyükanelerin üstlendiği görev olarak ilk önce çalışmıyor olmasının biçilmesi kayda değer ve üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur. Burada yine öğrenci K2' nin kendi kültüründen yola çıkarak hedef kültürdeki bir kadını değerlendirdiği düşünülebilir. Torun ile babaanne arasında ikinci kuşağı temsil eden anne "Tanja" öğrenci K2' ye göre 35 yaşında ve eşi gibi öğretmendir. Burada yine öğretmenlik mesleği ön plana çıkmış ve kadın eşiyle aynı statüyü elde etmiştir. Zeyrek (2020: 166) "Dil öğretiminde hedef dilin kültürünü oluşturan tüm unsurları iletme elbette mümkün değildir. Ancak özellikle derslerde kullanılacak olan materyallerin düzenlenmesi, hedef dilin kültürel unsurlarının aktarılması açısından önemlidir." Yaklaşımıyla tüm öğelerin ele alınamayacağı ama ana unsurların konulara yedirilerek işlenebileceğini üzerinde durmaktadır. Yabancı dilin göstergelerinin öğretilmesi yeterli olmayacaktır. Göstergelerle birlikte toplumun o göstergeye verdiği anlamı da mümkün olduğunca anlatılması önem arz etmektedir. Öğrencinin öz benliğine katkı sağlayacağı düşünülen böyle bir işleyiş aynı zamanda kendi ve ötekine ilişkin farkındalığını ve hoşgörüsünü arttıracaktır. Örnek 5 resme bir bütün olarak bakıldığında öğrencilerin her iki dildeki kaynak ve hedefe dayalı kültürel birikimini ortaya çıkarması açısından önem arz etmektedir.

Örnek 5’ te yine kaynak kültürün baskın geldiğini, hedef kültürdeki bir aile resminin gösterilmesinin yeterli olmadığını, öğrenilen dilin yaşama biçimine dair de mutlaka örneklerin çoğaltılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Örnek 5: Aile

Öğr.: Was meinen sie, leben sie alle zusammen o:de::r wo leben sie? Leben sie in einem Hochhaus oder in einem Apartment, in einem Haus... Wo wohnen sie? Was meinen sie? Und in welcher Stadt? (Ne düşünüyorsunuz, onlar hepsi birarada mı yaşıyor veya:: nerede yaşıyorlar? Yüksek bir binada veya apartmanda, müstakil bir evde mi yaşıyorlar? Bu konuda ne düşünüyorsunuz? Ve hangi şehirde?)

K2.: Ich denke ähm sie leben in Berlin./.../ Sie sind jetzt auf Urlaub. Und sie vielleicht zusammen wohnen in einem grossen Haus. (Eem ben Berlin’de yaşadıklarını düşünüyorum/.../Şimdi tatildeler. Belki onlar büyük bir evde birlikte oturuyorlar.)

Öğr.: Ja: in einem grossen Haus, denkst du. Ja:: Sie leben alle zusammen. Ja. (E:vet büyük bir evde diye düşünüyorsun. Ehm: Hepsi birlikte yaşıyor. Evet.)

K2: Meiner Meinung, sie wohnen zusammen...aber jetzt, ich denke, dass sie auf Urlaub sind. (Benim düşünceme göre birlikte oturuyorlar...ama şimdi tatilde olduklarını düşünüyorum.)

Öğretim elemanı öğrencilere bu Alman ailesinin birlikte yaşayıp yaşamadığını ve nerede yaşadıklarını sormaktadır. Burada öğretim elemanı bu soruyu bilinçli olarak sorar. Buradaki amaç öğrencilerdeki öğrendikleri dilin toplumunun kültürel özelliklerine dil öğretiminde dikkat çekerek farkına varmaları ve böylelikle hedef kültürü yakından tanımaları ve objektif değerlendirmelere gitmeleridir. Yabancı dil öğretiminde seçilen materyaller önem arz etmektedir. Bunlar: “..., iletişimsel yetiyi geliştirici, öğrencilerdeki dil öğrenimine farkındalık sağlayan biçimde oluşturulup öğrencilerin hedef kültür ile kendi kültürlerini mukayese ettiğinde olumlu çıkarımlarda bulunabilecekleri uygulamalar içermelidir.” (Zeyrek, 2020: 179). Örnek 5’ te öğrencinin hedef kültürü daha yakından tanınması açısından bir aile resminin uygulamaya getirilmesinin farkındalığa katkı sağladığı düşünülmektedir. Almanya’da çekirdek aile, birlikte yaşam, patchwork aile vs. üzerinde durulabilir ve farklı kültürlerdeki aileye verilen anlamlar ele alınabilir. Yine örnek 5’ te öğrencilere ailenin nerede yaşadığı sorulduğunda K2 Almanya’nın başkenti Berlin’de yaşadıklarını söyler. Kendisine neden Berlin de yaşadıklarını düşündüğü sorulduğunda K2: “Aklıma ilk o geldi.” yanıtını vermiştir. Örnek 6a ve 6b öğretim görevlisinin: “Sizce bu ailenin nasıl bir hayatı var?” sorusu üzerine gelişmiştir. Öğrenciler bu ailenin minimize bir yaşam sürdürdükleri üzerine kendiliğinden bir tartışma ortamı açmıştır. Öğretim görevlisi öğrencilere önce minimal yaşamın ne demek olduğunu sorar.

Örnek 6a: Minimal yaşam

Öğr.: Was verstehen sie unter dem Begriff „Minimalismus“? Was ist das? An was denken Sie? (“Minimalismus” kavramı altında ne düşünüyorsunuz? Ne anlama geliyor? Kavramı duyduğunuzda ne düşünüyorsunuz?)

E1: Anfächer machen ((meint einfacher leben)) (Basit yaşam)

K4: Ja:: ähm Minimalismus denke ich...leben mit wenig/zu wenig ...ä (3 Skd.) (Ehm:: e: Minimalismus bana göre...az ile/çok az ile::e (3 saniye düşünür)

Öğr.: Mit wenigen Sachen, ja? (Daha az şeylerle mi?)

K4.: Mit wenigen Sachen. Mit aber nicht ä nur Sachen. Mit/äh mit wenigen Konsu/konsumieren. Mit weniger kaufen, mit weniger äh: verwenden ä: denn man wenig konsumieren kann. (Az şeylerle. Sadece e şeylerle değil. Daha az tü/tüketmekle. Daha az alışveriş yaparak, az tüketilebilenleri daha az kullanarak.)

Örnek 6a’ da öğrenci E1 doğru sözcüğü bulmakta zorlanmakla beraber, konuşma kaygısını attığını ve tartışmalara aktif olarak katılma eyleminde bulunduğunu görmekteyiz. Bu da dil öğretiminde konu seçiminin ne kadar önemli olduğunu bir kez daha göstermektedir. K4 öğretim görevlisinin “Minimalizm” ne demektir sorusu üzerine “az şeyle yaşamak” karşılığını verir ve: ”sadece şeylerle değil daha az tüketmekle. Daha az alışveriş yaparak, az tüketilebilenleri daha az kullanarak.” yanıtını verir. Burada minimal yaşamın tüketimi de içerdiği vurgusu yapılır. Burada Alman toplumunun farklı düşünce sistemi üzerinde durulur ve öğrencilerin farklı pencerelerden hayata bakma ve ele alma olanakları sağlanır: “Bu anlamda kültürler arası iletişimde ana dil ve hedef dilin farklılıklarının karşılaştırılmasının hem iletişim

becerilerini hem de farklı bir kültür ve dil ile olan etkileşimi güçlendirdiği söylenebilir.” (Zeyrek, 2020, s. 180). Örnek 6b’ de öğretim görevlisi öğrencilerin neden bu yargıya vardıklarını açmalarını ister. İki öğrenci görüşlerini ayrıntılı olarak anlatırlar.

Örnek 6b: Minimal yaşam

Öğr.: Minimalismus ist zugleich sparsam Leben. /.../ Was meint ihr, lebt diese Familie minimal? Wenn ja, woran kann man das sehen? Auf was achten sie? (Minimal yaşamak aynı zamanda tasarruflu yaşamak demektir./.../Sizece bu aile minimal mi yaşıyor? Eğer evetse, bunu nereden anlıyoruz? Neye dikkat ediyorlar?)

K4: Denke ich ä sie leben einfach ä diese Familie äh/diese Familie sehen ä einfach kleidet aus. Ähm: einfach kleidet aus. Ä: so und sie / die Frau / die Frauen eigentlich...ä:: haben keine Schmuckstück/Schmuckstück oder so etwas. Ä: so denke ich ja:: sie leben in Minimalismus. Es ist wahrscheinlich für diese Familie, sie leben im Minimalismus. Sie kleiden/sie ziehen einfache T-Shirts an. (Bu aile basit bir yaşam sürüyor e diye e düşünüyorum e/ bu aile basit giyinmiş görünüyor. Ee: ve o/kadın/kadınlar aslında ...e:: takı/takıları yok ya da ona benzeri. Bu aile için minimal yaşantahmin edilebilir. Kıyafet/basit T-shirt giymişler.)

E1: Heute lebt die Mehrheit der Bevölkerung nicht mehr minimalistisch, wobei natürlich das Alter eine grosse Rolle spielt. Je älter man wird, desto mehr wünscht man sich ein ruhigeres Leben. Deshalb glaube ich nicht, dass diese Familie minimalistisch lebt. (Bugün nüfusun çoğunluğu minimalist bir yaşam sürmüyor, tabii burada bireylerin yaşının önemi büyük. İnsanlar yaşlandıkça daha sakin bir yaşam istiyorlar. Bu yüzden bu ailenin minimalist bir yaşam tarzı sürdürdüğünü düşünüyorum.)

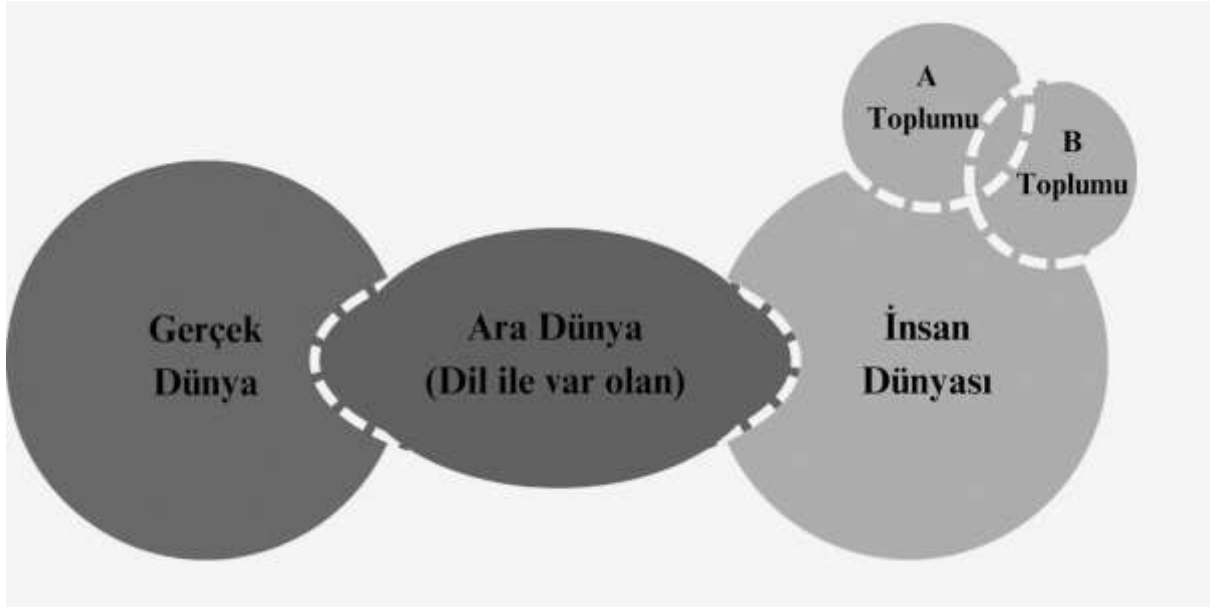
Öğretim görevlisi örnek 6b’ de öğrencilerin vardıkları yargıyı resme dayandırarak kanıtlamalarını ister. Burada öğrencilerin hedef kültür hakkındaki bilinçli veya bilinçsiz önyargılarını dile getirmesi söz konusudur. K4 bireyleri giyim kuşamları ile değerlendirmektedir. K4 için kadınların takılarının olmaması onların sıradan kıyafetler giymiş olmaları minimal bir yaşamın göstergesidir. E1 ise resimden yola çıkarak toplumun geneli için bir yorumda bulunur. E1 için: “İnsanlar yaşlandıkça daha sakin bir yaşam istiyorlar.”. Bu nedenle resimde görünenin bireyi aldatmaması gerektiği, çoğunluğun minimalist bir yaşam sürmediğini vurgular.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma. Sapir -Whorf’ un her toplumun kendine göre olgulara anlam vermesi görelilik kuramı ile Mead’ in “ben” (I) ve beni/bana (Me) ve genelleştirilmiş öteki (generalized other) kavramları bu araştırmanın çıkış noktası olmuştur. Yapısalcılığın kurallı cümlelerinin üretim için yapısal analizler için doğru ancak iletişim için daha farklı bir bakış açısı geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. 70’ li yıllarda yapısalcılıktan anlam bilimsel, edim bilimsel çalışmalara yöne doğru kayan araştırmalar yabancı dil öğretiminde de etkisini göstermiştir. Söylemlerin yarım olması, aralarda ‘hmm, ya, tabii ki’ gibi ünlemlerin olması gerçek iletişimin birer parçasıdır. Bununla birlikte gerçek dünyanın insan dünyasına katılımı her toplum tarafından yer yer farklı özellikler göstermektedir. Bu çalışmada yapısalcılıktan ziyade, sözlü dilsel eylemlerin gerçek iletişime daha fazla katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Böylelikle kültürler arası bilgi aktarımında gösteren- gösterilen ilişkisinin anlamından yola çıkılmıştır.

Sonuç

Bu araştırmada okuma becerileri dersinden elde edilen veriler öğrencilerin bir resmi yorumlarken kaynak kültürlerinin ağır bastığını göstermiştir. Örnek 1 ve 2’ de bireylerin isim, meslek ve yaşlarına dair tahminde bulunurken kaynak kültürlerinin etkisinde kaldıklarını ve bu doğrultuda tahminlerde buldukları gözlemlenmiştir. Minimal yaşam söz konusu olduğunda takıların, giyim kuşamın ön plana çıkması yine kaynak kültürün etkisinde kalınarak yorumlandığının bir kanıtıdır. Kendi kültürlerindeki anlamlandırma ile hedef kültürdeki anlamlandırmayı henüz ayırt edemedikleri gözlemlenmiş olup, öğrencilerin yabancı dil öğretiminde gösteren- gösterilen ilişkisini bol örneklerdirerek kaynak ve hedef kültürün ayırımına varılması sağlanabilir. Ders kitaplarında kaynak kültür örneklerinden ziyade hedef kültürün örnekleri çoğaltılmalı ve bağlamları içinde verilmelidir. Ders materyalleri hazırlanırken bireylere hedef kültürdeki isimlerin verilmesi, o kültürdeki yaşam biçimlerinden örnekler verilmesi dilin anlamsal boyutta öğrenilmesine katkı sağlayacaktır. Bu beraberinde hedef kültürü daha yakından tanımasına fırsat verecektir. Şekil 5.1.’ de de görüleceği üzere her iki kültürde yer alan ortak yanlar ve farklılıklar insan dünyasının algılanmasında bireye zenginlik katacak ve öz benliğine katkıda bulunacaktır.



Şekil 5.1. İnsan dünyası ve toplumların algısı

Yabancı dil öğretimi ile öğrencilere hedef ve kaynak kültürün ayırımına vardırarak iki toplumun birbirine olan mesafesi mümkün olduğunca azaltılabilir ve birbirlerine olan hoşgörüsü artırılabilir. Şekil 5.1. incelendiğinde, A toplumunun gerçek dünyayı algılama biçimi B toplumuna farklı bakış açıları kazandıracaktır ve her iki toplum veya daha fazla toplumlar böylelikle birbirine katkı sağlayacak ve birbirini geliştirecektir. A ve B toplumunun farklı bakış açıları aynı zamanda bu toplumların konuştukları dil ile var olan Ara Dünyalarının da gelişmesine katkı sağlayacak ve Gerçek Dünyaya ve aynı zamanda bilime katkısı kaçınılmaz olacaktır.

Toplum içerisinde yer alan bireyin algılama biçimlerini içinde bulunduğu kültürün çerçevesinin belirleyici olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda yabancı dil öğretiminde göstergelerin öğretiminde hedef dilin kültürünün de öğretimi öğrencinin diğer kültürü anlamlandırmasını sağlayacaktır. Dolayısıyla ne kadar farklı toplumlar kültürleriyle birlikte öğrenilir ve iletişime geçilirse o kadar gelişmeye de açık olunacağı düşünülmektedir.

Öneriler

Dil öğretimi iki kültür arasında köprüler kurabilmelidir. Bunun beraberinde hedef dili öğrenen öğrencinin empati duygusunu geliştirmesine ve hoşgörü sağlamasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğrencilere sadece kavramların öğretilmesi hedef dilde iletişimin aksamasına neden olabileceğinden bağlam içerisinde dilsel davranışların da önemli olduğu vurgulanmalıdır. Bu olası iletişim sorunlarının minimum düzeye indirgenmesi için gerekli olduğu düşünülmektedir. Hedef dilde öğretilecek olan dijital veya yazılı malzemede mutlaka hedef kültürün kendi bağlamı içerisinde verilmelidir. Dil öğretimi süreci bu şekilde göz önünde bulundurularak işlediğinde aynı zamanda dünya barışına ve karşılıklı hoşgörüye hizmet edeceği kaçınılmazdır. Yabancı dil öğretiminde dil ve kültür büyük harflere dikkat bağlamı konusunda ilgili ileride yapılacak başka çalışmaların bu görüşleri destekleyeceği veya başka bakış açılarıyla zenginleştireceği düşünülmektedir.

Kaynakça

Blumer, H. v.d. (2013). Symbolischer Interaktionismus. Aufsätze zu einer Wissenschaft der Interpretation. Berlin: Suhrkamp.

Büyükkantarcıoğlu, N. (2006). Toplumsal Gerçeklik ve Dil . İstanbul: Multilingual Yayınevi.

Doğan, G. (2003). Söylemin yorumlanması. Kocaman, A./Ruhi, Ş./Zeyrek, D./Doltaş, D./Bengi-Öner, I./Doğan,G. Söylem Üzerine. Ankara: Metu Press, 82-104.

Gökulu, G. (2019). Sembolik etkileşimci teorinin gündelik yaşam sosyolojisine katkıları. EKEV Akademi Dergisi 23/80, 173-190.

Günay, V. D. (2004). Dil ve İletişim. İstanbul: Multilingual Yayınevi.

Kılıç, V. (2002). Dilin işlevleri ve İletişim. İstanbul: Papatya Yayıncılık.

Kocaman, A. (2003). Dilbilim Söylemi. Kocaman, A./Ruhi, Ş./Zeyrek, D./Doltaş, D./Bengi Öner, I./Doğan,G. Söylem Üzerine. Ankara: Metu Press, 1-11.

Kocaman, A./Ruhi, Ş./Zeyrek, D./Doltaş, D./Bengi-Öner, I./Doğan,G. (2003) Söylem Üzerine. Ankara: Metu Press.

Kochan, D. C. (1975). Sprache und kommunikative Kompetenz. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Mead, G. H. (1934). Mind, self, and society: from the standpoint of a social behaviorist. Chicago: University of Chicago Press.

Oksaar, Els. (2008). Kültürlerarası İletişim Bağlamında Kültür Kuramı (Çev: A. Selçuk). Konya: Çizgi Kitabevi.

Piepho, H. (1978). Das Erkennen und Auflösen von Ursachen sprachlich und soziokulturell bedingter Missverständnisse als Lernziel im Englischunterricht. (Yay. Kühlwein, W./Radden, G.) Sprache und Kultur: Studien zur Diglossie, Gastarbeiterproblematik und kulturellen Integration. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 287-308.

Rıfat, M. (1990). Dilbilim ve Göstergibilimin Çağdaş Kuramları. İstanbul: Düzlem Yayınları.

Reimer, A. (2005). Die Bedeutung der Kulturtheorie von Geert Hofstede für das internationale Management. Wismarer Diskussionspapiere, No. 20/2005, Hochschule Wismar. Fachbereich Wirtschaft, Wismar.

Ruhi, Ş. (2003). Söylem ve Birey. Kocaman, A./Ruhi, Ş./Zeyrek, D./Doltaş, D./Bengi-Öner, I./Doğan,G. Söylem Üzerine. Ankara: Metu Press, 12-26.

Zeyrek, D. (2003). Söylem ve Toplum. Kocaman, A./Ruhi, Ş./Zeyrek, D./Doltaş, D./Bengi -Öner, I./Doğan,G. Söylem Üzerine. Ankara: Metu Press, 27-47.

Zeyrek, S. (2020). Dil-Kültür İlişkisi Doğrultusunda Yabancı Dil Öğretimi. International Journal of Teaching Turkish as a Foreign Language Cilt 3 Sayı 2, 165-186.

<https://vk-other.btk.gov.tr/playback/presentation/2.3/361606b1ef27baa7b67c809239650fcc1df83544-1679464705872>

Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine Göre Bir Program Zincirleme Analizi: Trafik Güvenliği Dersi Örneği

Alaattin AKTAY¹

Cumhuriyet ilkokulu

Özet

Bu araştırmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayımlanan İlköğretim Trafik Güvenliği Dersi Öğretim Programı'nda belirtilen kazanımların program zincirleme analizi çerçevesinde Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine (REBT) göre incelenmesidir. Program zincirleme analizi doğrultuda nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Kazanımları analiz etmek için nitel araştırma yöntemlerinden biri olan "Doküman İncelemesi Metodu" kullanılmıştır. Bu araştırma Trafik Güvenliği ders kitabındaki etkinlik ve değerlendirme sorularının Trafik Öğretim Programı kazanımlarıyla ne derecede uyumlu olduğunun gösterilmesi açısından önemlidir. Yapılan bu çalışma ile TGDÖP kazanımlarının REBT'nin bilgi boyutu ve bilişsel süreç boyutuna göre analizi yapılmıştır. Araştırma konusu 4.sınıf trafik güvenliği dersi ile sınırlı tutulmuştur. Bu çalışmada program zincirleme analizi yalnız resmi program kullanılarak yapılmış ve analizi yapılan bütün öğelere TGDÖP'den erişilmiştir. Öğretim programının öğelerinden olan kazanımlar, 2018'de yayınlanan 4. Sınıf Trafik Güvenliği Öğretim Programından (TGDÖP) alınmıştır. Çalışmada kullanılan etkinlik ve değerlendirme soruları Talim ve Terbiye Kurulu onaylı Sek Yayıncılık tarafından yayınlanmış 4. sınıf Trafik Güvenliği ders kitabından alınmıştır. Araştırma kapsamında kazanımların analizinde öğrencilerin "ne bildiğini" ve "nasıl bildiğini" gösteren analiz anahtarı olarak iki boyutlu bir tablo kullanılmıştır. 4. sınıf TGDÖP ile ilgili yapılan bu çalışmada 15 adet bilişsel kazanıma yönelik 35 adet etkinlik çalışmasına ve 70 adet değerlendirme sorusuna yer verilmiştir. TGDÖP'de yer verilen kazanım, etkinlik çalışmaları ve değerlendirme sorularının zincirleme düzeyi ile ilişkili 64 adet kısmi zincirleme, 19 adet tam zincirleme, 37 adet yanlış zincirleme olduğu görülmüştür. TGDÖP kazanımlarının REBT'ye göre incelendiği 4. sınıf Trafik dersi kazanımlarının bilişsel alan basamağının anlama ve hatırlama gibi alt düzey basamaklarda yoğunlaştığı, çözümler, değerlendirir ve oluşturur gibi üst düzey bilişsel basamakları içeren kazanımların yeterli düzeyde olmadığı anlaşılmıştır. TGDÖP'nin hedeflerine ulaşması için etkinlik çalışmaları üst düzey bilişsel basamaklarda olacak şekilde düzenlenmeli ve Trafik Güvenliği ders kitabındaki program öğeleri bilgi ve bilişsel süreç boyutları yönünden tam zincirleme olacak şekilde birbirleriyle uyumlu olarak düzenlenmelidir. Bilgi boyutunda "işlemsel ve metabilşsel bilgi" türlerini, bilişsel süreç boyutunda ise; "çözümleme, değerlendirme ve oluşturma" üst düzey becerilerin yer aldığı program öğelerine daha fazla yer verilmesi önerilebilir. Araştırmada elde edilen sonuçlar, çocuğu yaşama hazırlayan trafik güvenliği dersinin bilişsel alan taksonomisi ve program zincirlemesi açısından daha çok güçlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Anahtar Kelimeler: Trafik güvenliği, trafik ders kitabı, program, kazanım, bilişsel alan taksonomisi, bilgi boyutu, bilişsel süreç boyutu

Giriş

Trafik ve Trafik Eğitimi

Trafik, insan hayatının ve sosyal yaşamın ayrılmaz bir parçasıdır. Türkiye'de yolcu ve yük taşımacılığının çoğunlukla kara yoluyla yapılması, trafik kazalarının daha çok yaşanmasına sebep olmuştur. Trafik sorunu, diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de ilk sırada gelen ve yıllardır can ve mal kayıpları doğuran bir sorundur (Yılmaz, 2014). Bu sorun trafik kazaları ve bunun sonucunda gerçekleşen can kayıpları şeklinde olumsuz bir tablo ile karşımıza çıkmaktadır. Bu olumsuz tablo, gelişmiş ülkelerle karşılaştırıldığında istatistiksel olarak daha vahim bir hale dönüşmektedir (Payam, 2018). Trafikte can ve mal kayıplarıyla karşılaşmamak için bireylere trafik bilincinin kazandırılması gerekmektedir. Ancak trafik bilincini tek başına kazandırmak yeterli değildir. Bununla birlikte çocuklara örnek davranışlar sergileyen eğitilmiş bireylere de ihtiyaç vardır.

¹ Sorumlu Yazar. Cumhuriyet ilkokulu, Bismil, Diyarbakır, alaattin_2133@hotmail.com

Trafik eğitimiyle ilgili çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Sönmez(1991) bu kavramı “yasal koşulların belirlediği trafik kurallarını, kişinin yaşantısı sırasında doğal davranışlar şekline dönüştürebilmek, kişilerin can ve mal güvenliğini sağlamak için yapılması gereken faaliyetlerin bütünüdür.” şeklinde tanımlamaktadır. Hatipoğlu vd.’ye (2012) göre ise trafik eğitimi, trafikte yer alan tüm bireylerin eğitim kurumları içinde ve dışında trafik ve trafik kazaları konusunda bilinçlendirilmesi, bilgi ve beceri kazandırma yoluyla trafik sorunlarının önlenmesi için gerekli olan davranışların kazandırılmasıdır. Hatipoğlu(2002) trafik eğitiminin etkili olması için gereken bilinç ve sorumluluğun küçük yaşlarda verilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Küçük yaşlarda alınan eğitim, bireyin trafik kazalarına sebep olmasını veya başkalarına zarar vermesini önlediği gibi sonraki yıllarda yaya ve sürücülerin daha bilinçli olmalarını ve daha sorumlu davranışlar sergilemelerini sağlayabilir. İnsanın yaşamı boyunca trafik eğitimi ve trafik konusunda bilinçlendirilmesi çok önemlidir. Bu açıdan en önemli dönem, ilköğretim çağıdır. Bu dönem ülkemizin geleceği ve yarının büyükleri olan çocuklarımızın trafik eğitimi hakkında bilgilendirilmeleri ve bilinçlendirilmeleri açısından önemli bir aşamayı oluşturmaktadır. Bu dönemde, çocuklara trafik kazalarından korunmaları için verilen trafik bilgisi ve trafik bilinci hayati bir önem arz etmektedir (Arıkan Öztürk vd., 2016). Çiğiltepe (1998), ilkokuldan başlayarak verilen trafik güvenliği eğitiminin insan yaşamı boyunca etkili olacağını ve zamanla tüm toplumu bilinçlendireceğini ayrıca trafik eğitimi için gösterilen her türlü çabanın, trafik kazası sayısının düşmesinde etkili olacağını dile getirmektedir. Bu ifadeden yola çıkarak çocuklara öğreteceğimiz trafik kurallarının, çocukların ve ileriki dönemlerde toplumun, kazalara karışma ihtimalini ve dolayısıyla can kayıplarını azaltacağı sonucuna varabiliriz. Buradan anlaşılacağı üzere trafik eğitimi kapsamında trafik bilincini kazandırmak bir toplumun geleceği açısından çok önemlidir. Bu yüzden öğrencilere trafik güvenliği dersi verilmektedir.

Trafik Güvenliği Dersi

İlkokul Trafik Güvenliği Dersi Öğretim Programı (TGDÖP) (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018) ile çocuklara trafik eğitimini kavratma, trafik güvenliği bilincini kazanmalarını sağlama ve çocukların sonraki hayatlarında trafik kuralları konusunda bilinçli davranışlar sergileyecek bir toplum oluşturma amaçlanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı TGDÖP’de ulaşılmaması gereken bir takım amaçlar belirlemiştir. Bu kapsamda öğrencilerin;

1. Trafikte tehlikeden korunma,
2. Tehlike yaratmama,
3. Bireyin, trafiğin ne olduğunu anlamasını sağlama,
4. Öğrencilerde trafik güvenliği bilinci oluşturma,
5. Trafikle ilgili olumlu değer yargısı oluşturma,
6. Trafikte diğer bireylere saygı göstermek, “ben” yerine “biz” bilincini geliştirme,
7. Trafik kuralları konusunda duyarlılık geliştirmek ve duyarlı bireylerin sayısını artırma,

gibi amaçlara ulaşmaları ve öğrenciler aracılığıyla ailelerin de trafik konusundaki duyarlılıklarını artırma amaçlanmaktadır. Belirtilen bu amaçlar, trafik bilincinin ve trafik eğitiminin kazandırılması adına çok önemlidir. TGDÖP (2018) ile ilgili amaçlara ulaşılması yönünde belirlenen ünite ismi, kazanım adedi, ders saati ve ders saati yüzdeleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1*TGDÖP'deki Ünite İsimleri, Kazanım sayısı, Ders Saati ve Ders Saati Yüzdeleri Tablosu*

Ünitenin Adı	Kazanım Sayısı	Ders Saati(Öngörülen Süre)	%
Trafikte Güvenlik	17	28	78
Trafikte İlk Yardım	4	8	22
Toplam	21	36	100

Tablo 1'de görüldüğü üzere trafik güvenliği dersi, Trafikte Güvenlik ve Trafikte ilkyardım olarak iki üniteye verilmektedir. Buradan ilgili programda trafik bilgisi ve güvenliği konusuyla ilgili kazanımlara daha çok önem verildiği sonucuna ulaşılabılır. Trafik güvenliği dersi, ilkokul dördüncü sınıfta haftada iki saat zorunlu ders olarak verilmektedir. Öngörülen toplam ders süresi 36 saattir. Trafikte Güvenlik ünitesinde 17, Trafikte İlk Yardım ünitesinde ise 4 kazanım olmak üzere toplam 21 kazanım bulunmaktadır. TGDÖP'de (2018) "Trafikte güvenlik" ünitesi kazanımlarına ağırlık verilmiştir.

Kazanımların tanımı ve önemi konusunda literatürde bazı görüşler bulunmaktadır. Kazanımlar, öğrenciye kazandırmayı amaçladığımız ve eğitim faaliyetleriyle ulaşılabilecek istendik özelliklerden oluşmaktadır (Ertürk,1994). Kazanımlar, öğrenme-öğretme aşamasında etkinliklerin düzenlenmesinde ve değerlendirme sonuçlarının belirlenmesinde, bir diğer ifadeyle öğrencilerin ne öğrendiğinin veya öğrenmediğinin ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde bir rehber konumundadır (Doğan & Burak, 2018). Kazanımlar, öğretim faaliyetleri çerçevesinde bir plan dâhilinde yürütülür ve öğretim programının amacına hizmet eder. Buna göre kazanımlar, öğretim faaliyetlerinin amacına hizmet etmesinde rehberlik görevi üstlenerek öğretim programının temel yapısını oluşturur (Filiz & Yıldırım, 2019). Kazanımların amacına ulaşabilmesi ve öğrenmenin verimli bir şekilde belli bir aşama içinde yürütülmesi için eğitim programları ile bütünleşmiş öğretim faaliyetleri çerçevesinde bir öğretim programına ihtiyaç vardır.

Demirel(2015), öğretim programını bireylere okulda ya da okul dışında verilen bir dersin öğrenilmesi ve işlenmesine dair tüm faaliyetlerin gerçekleştirildiği yaşantılar bütünü olarak tanımlamıştır. Öğretim programı; kazanım, içerik, öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme olmak üzere dört temel öğeden oluşmaktadır (Aktan, 2020). Öğretim programındaki bu öğeler arasında bir uyum olması gerekir. Bu uyuma alan yazında program zincirleme adı verilir.

Program Zincirleme

Program zincirleme, bize bir öğretim programının öğeleri arasında uyum olup olmadığını gösterir. Program zincirlemesinin yapılabilmesi için; amaçlanan öğrenme çıktıları ve bu çıktılara ulaşmak için oluşturulan ders içeriği, öğrenme etkinlikleri, öğretme stratejileri ve değerlendirme unsurları arasında belirgin bir uyum olması gerekmektedir. Öğretim programının öğeleri arasında uyum olması programın uygulanabilirliği ve başarısı hakkında bilgi verir(Yılmaz & Öner Sunkur,2021). Program zincirlemede uyum ararken çeşitli taksonomilerden faydalanılabilir. Bunlardan biri Revize Edilmiş Bloom Taksonomisidir.

Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi

Tutkun'a (2012) göre taksonomi, varlıkların basitten karmaşığa ve birbirinin ön koşulu olacak şekilde aşamalı olarak sınıflandırılmasıdır. Program geliştirme ve program analizinde Bloom Taksonomisi, dünyada en çok tercih edilen taksonomidir (Güllühan & Bekiroğlu, 2022). 1956 yılından günümüze kadar dünya da olduğu gibi ülkemizde de yaygın olarak kabul gören orijinal Bloom Taksonomisinde kazanımlar tek boyutlu olarak sınıflandırılmış ve öğrenme alanı olarak bilgi, kavrama, uygulama, çözümlenme, sentez ve değerlendirme alt kategorilerinde incelenerek analiz edilmiştir (Altaylı Özgül & Polat, 2021). İlerleyen süreçlerde taksonominin tek boyutlu olması ve boyutlar arasındaki aşamalılık eleştirilmiştir. Bu eleştirilerle

yıllar sonra Orijinal Bloom taksonomisi tekrar ele alınarak düzenlenmiş ve Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi (REBT) ortaya çıkmıştır. Orijinal Bloom Taksonomisi'nde bu değişime ihtiyaç duyulmasındaki gerekçe ise Orijinal Bloom Taksonomisinin üst düzey bilişsel becerileri ölçememesidir (Anderson vd., 2001).

Revize Edilmiş Bloom Taksonomisindeki Düzenlemeler

Bilgi ve bilişsel süreç boyutu olarak iki kısımda ele alınan REBT'nin bilgi boyutunda; olgusal bilgi, kavramsal bilgi, işlemsel bilgi ve metabilişsel bilgi yer almaktadır (Eroğlu & Kuzu,2014). REBT'nin bilişsel süreç boyutu doğru ve etkili öğrenmeden elde edilen bilginin aktarılması temeline dayanır (Güllühan & Bekiroğlu, 2022). Olgusal bilgi, terimler ve olgular; kavramsal bilgi, daha karmaşık yapıda bilgiler, kavram, ilke, kuram ve modeller; işlemsel bilgi, bir şeyin nasıl yapılacağı ile ilgili yöntem ve teknik bilgisi; metabilişsel bilgi, kişinin kendisi hakkında stratejik bilgisidir. REBT'nin bilişsel süreç boyutu altı basamaktan oluşur. Bunlar hatırlama, anlama, uygulama, analiz, değerlendirme ve oluşturmadır Orijinal taksonomide yer alan basamaklardan bilgi basamağı "Hatırlamak", Kavrama Basamağı "Anlamak" olarak, sentez basamağının ismi ise "Analiz" olarak değiştirilmiştir. Değerlendirme ve oluşturma basamaklarının yeri değiştirilmiştir. Oluşturma bir diğer ifadeyle yaratma basamağının bilişsel süreç boyutunun son basamağına eklenmesiyle Bloom taksonomisi revize edilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı MEB tarafından yayımlanan ilköğretim TGDÖP'nin(2018) REBT'ye göre program zincirleme analizinin yapılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 4.Sınıf TGDÖP'de yer verilen kazanım, etkinlik ve değerlendirme öğeleri arasındaki program zincirleme düzeyi nasıldır?
- 4.Sınıf TGDÖP'de yer verilen kazanım, etkinlik çalışmaları ve değerlendirme sorularının REBT'ye göre dağılımı nasıldır?

Araştırmanın Önemi

Yapılan literatür araştırmasına göre program zincirleme analizi ile ilgili 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı kazanımları için program zincirleme analizi (Yılmaz & Öner Sunkur,2021) yapılmıştır. Ayrıca Aybek ve Aslan (2016) tarafından 4. Sınıf TGDÖP'yle(2018) ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirildiği çalışma da bulunmaktadır. Ancak TGDÖP kazanımlarına ait program zincirleme çalışması ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma, Trafik Güvenliği ders kitabındaki etkinlik ve değerlendirme sorularının Trafik Öğretim Programı kazanımlarıyla ne derecede uyumlu olduğunun gösterilmesi açısından önemlidir. Bu araştırma ile TGDÖP kazanımlarının REBT'nin bilgi boyutu ve bilişsel süreç boyutuna göre analizi yapılmıştır. Bu çalışmanın program zincirleme analizi sonucu ortaya konulan verilere göre trafik güvenliği ders kitabındaki program öğelerinin program zincirleme analizine uyumlu bir şekilde hazırlanmasında, program geliştiricilere ve öğretmenlere katkı sağlayacağı düşünülebilir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Program zincirleme analizinin yapıldığı bu çalışmada Trafik Güvenliği Öğretim programının REBT'ye göre incelenmesi için doküman analizi kullanılmıştır. TGDÖP (2018) ve bu program için hazırlanan Trafik Güvenliği ders kitabı birer doküman olarak kullanılmıştır. Bu dokümanlar tam zincirleme, kısmi zincirleme ve yanlış zincirleme açısından REBT'nin bilgi ve bilişsel süreç boyutuna göre incelenmiştir.

Veri Kaynakları ve Seçimi

REBT, bilişsel alana yönelik olduğundan bu araştırma bilişsel alan kazanımlarıyla sınırlı tutulmuştur. Trafik Güvenliği ders programı kazanımlarına ait etkinlik ve değerlendirme soruları

TGDÖP’de(2018)bulunmamaktadır. Bu yüzden çalışmada Talim ve Terbiye Kurulu tarafından ders kitabı olarak kabul edilen S.E.K Yayıncılık tarafından basılmış Trafik Güvenliği ders kitabı ve TGDÖP olmak üzere iki ayrı dokümanın analizi yapılmıştır. TGDÖP’de yer alan 15 adet bilişsel kazanım incelenmiştir. Trafik Güvenliği ders kitabında ise bu kazanımlara yönelik 35 adet etkinlik çalışma ve 70 adet değerlendirme sorusunun analizi yapılmıştır. Etkinlik çalışmaları, konu anlatımı içerisinde verilen çalışmalardan; değerlendirme soruları ise konu sonunda verilen “Neler Öğrendik?” başlığı altında yer alan sorulardan oluşmaktadır.

Veri Analizi

TGDÖP’de (2018) bulunan bilişsel kazanımlar, bu kazanımlarla ilişkili etkinlik çalışmaları ve değerlendirme sorularının analizi Tablo 2’de yer alıp Anderson vd. (2001) tarafından geliştirilmiş iki boyutlu REBT matrisine göre incelenmiş ve iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir.

Tablo 2

REBT’nin Bilgi Boyutu ve Bilişsel Süreç Boyutu

	Hatırlar (1)	Anlar (2)	Uygular (3)	Çözümler (4)	Değerlendirir (5)	Oluşturur (6)
Olgusal Bilgi: (Terim, özel ayrıntı ve elemanların bilgisi) (A)	A1	A2	A3	A4	A5	A6
Kavramsal Bilgi (Kavram, sınıflama, kategori, ilke ve genellemelerin bilgisi) (B)	B1	B2	B3	B4	B5	B6
İşlemsel Bilgi (Özel beceri, algoritma, yöntem ve teknik ve ölçüt bilgisi) (C)	C1	C2	C3	C4	C5	C6
Metabilişsel Bilgi (Strateji, bilişsel görev ve öz bilgi) (D)	D1	D2	D3	D4	D5	D6

Araştırmacılar, kazanım, etkinlik çalışması ve değerlendirme sorularının analizini yaparken öncelikle, TGDÖP’de(2018)yer verilen “Trafikte Güvenlik” ve “Trafikte İlk Yardım” ünitelerinde bulunan 15 bilişsel kazanım, 35 etkinlik çalışması ve 70 değerlendirme sorusunu ayrı ayrı kodlamışlar ve REBT tablosuna yerleştirmişlerdir. Kodlayıcılar arası güvenilirlik Miles ve Huberman’ın önerdiği (1994) güvenilirlik katsayısı ile belirlenmiştir. Toplamda 120 kodlama yapılmış ve bu kodlamalardan 96’sında görüş birliği, 24’ünde görüş ayrılığı olduğu fark edilmiştir. Araştırmanın güvenilirliği “görüş birliği/(görüş birliği + görüş ayrılığı)” formülünden yaralanarak %80 olarak bulunmuştur. Yapılan kodlamalarda görüş ayrılığı durumunda 3. bir araştırmacıya danışılarak ortak bir karara varılmıştır. Hesaplanan uyum yüzdesi %70’ten büyük olduğu için kodlayıcılar arası güvenilirliğin yeterli olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Araştırmacıların fikir ayrılığına düştüğü Trafik Güvenliği ders kitabınının 42. sayfasında “*Trafikte toplu taşıma araçlarını kullanmanın önemini kavrar.*” kazanımıyla ilişkili etkinlik Resim 1’de verilmiştir.

Etkinlik: Aşağıdaki fotoğraflarda görülen araçları, yolcu taşıma kapasiteleri, trafik yoğunluğu ve çevre kirliliğine etkileri yönünden karşılaştırınız.

Resim 1

Örnek Kazanıma Ait Etkinlik



Her iki araştırmacı da bu etkinliği, sınıflamalar ve sınıfların bilgisi ile ilişkili olduğu için REBT'nin bilgi boyutu yönünden kavramsal bilgi alt boyutunda (B) kodlamıştır. Bir araştırmacı “karşılaştırır” ifadesinden istenen bilgilerin sınıflandırılması gerektiğinden yola çıkarak ilgili etkinliği bilişsel süreç boyutu yönünden “Anlar” (2) alt boyutuna ve bu nedenle(B2) hücreesine kodlamıştır. Diğer araştırmacı ise bu etkinlikte bir materyalin bütün ile olan ilişkisinin ortaya konulması gerektiği yönünde fikir beyan ettiği için ilgili etkinliği, bilişsel süreç boyutunun “Çözümler” (4) alt boyutuna ve bu nedenle(B4) hücreesine kodlamıştır. Araştırmacılar üçüncü bir araştırmacıya danışarak görüş çokluğuyla ilgili etkinliğin (B2) hücreesinde olması gerektiğine karar vermişlerdir.

Kazanımlar üzerinden program zincirleme analizine yönelik örnek incelemeler tablo halinde gösterilmiştir. TGDÖP’de(2018)“Trafikte Güvenlik” ünitesinde yer alan 2. kazanım (TG.4.1.2.) “*Trafikle ilgili temel kavramları açıklar.*” kazanımıdır. Bu kazanım, bilgi boyutunda bir disipline ait terimlerin bilgisi, özel ayrıntı ve öğelerin bilgisini içeren yapıyı oluşturduğundan bilgi boyutunda olgusal bilgi(A) alt boyutunda; bilişsel süreç boyutunda ise “açıklar”(2) alt boyutunda yer almış ve (A2) hücreesine yerleştirilmiştir. Söz konusu kazanıma yönelik etkinlikler e1, e2, şeklinde, değerlendirme soruları d1, d2, şeklinde gösterilmiştir. Bu örnek kazanıma ait program zincirleme analizi bulguları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Örnek Kazanıma(4.1.2.) Ait Program Zincirleme Analizi Tablosu

Kazanım	Hücre	Etkinlik	Hücre	Değerlendirme	Hücre	Zincirleme Düzeyi	Açıklama
TG.4.1.2	A2	e1	A2	d1	A2	Tam zincirleme	Üç öğe uyumlu
TG.4.1.2	A2	e1	A2	d2	A2	Tam zincirleme	Üç öğe uyumlu
TG.4.1.2	A2	e2	A6	d1	A2	Kısmi zincirleme	İki öğe uyumlu
TG.4.1.2	A2	e2	A6	d2	A2	Kısmi zincirleme	İki öğe uyumlu

Tablo 3'te görüldüğü gibi 4.1.2. kodlu “Trafikle ilgili temel kavramları açıklar.” kazanımına ait iki etkinlik ve iki değerlendirme sorusu bulunmaktadır. Kazanımın bu etkinlikler ve değerlendirme sorularıyla 2 kez tam zincirleme ve 2 kez de kısmi zincirleme gösterdiği anlaşılmıştır. 4.1.2. kodlu “Trafikle ilgili temel kavramları açıklar.” kazanımında trafik ile ilgili temel kavramlar olgusal bilgidir. Burada bir açıklama yapma söz konusu olduğundan A2’de değerlendirilmiştir; çünkü anlama düzeyindedir. Söz konusu kazanıma yönelik birinci ve ikinci etkinlik soruları Resim 2’de, değerlendirme sorusu ise Resim 3’te verilmiştir.

Resim 2

Örnek Kazanıma (4.1.2.) Ait Etkinlikler

Etkinlik

- Aşağıdaki resimlerden yararlanarak banketin ve yaya kaldırımının özelliklerini anlatınız.

Etkinlik

- Trafik ile ilgili kavramların anlatıldığı bir afiş hazırlayınız. Afişinizi görsel unsurlar ile zenginleştiriniz. Hazırladığınız afişleri okulunuzun uygun yerlerinde sergileyiniz.

Resim 3

Örnek Kazanıma (4.1.2.) Ait Değerlendirme Soruları

DEĞERLENDİRME ÇALIŞMALARI

- Yaya kaldırımını ile banketi tanımlayarak aralarındaki farkı açıklayınız.
- Toplu ulaşım araçlarının tercih edilmesinin faydalarını anlatınız.

Resim 2’deki her iki etkinlik TG.4.1.2. kazanımında olduğu gibi olgusal bilgi (A) alt boyutunda değerlendirilmiştir. Birinci etkinlik, yazılı mesajlardan anlam çıkarma, sonuç çıkarma açıklama yapma eylemini içerdiğinden “Anlar” alt boyutunda (2) yer almıştır. İkinci etkinlik ise öğeleri uyumlu bir şekilde bir araya getirerek yeni, orijinal bir ürün oluşturmayı içerdiğinden “Oluşturur” alt boyutunda (6) yer almıştır.

Resim 3’teki her iki değerlendirme sorusu da (A2) hücrelerinde olduğu anlaşılmaktadır. Birinci ve ikinci değerlendirme soruları bilgi boyutu açısından terimlerin bilgisini, özel ayrıntı ve öğelerin bilgisini içerdiğinden olgusal bilgi (A) içinde yer almıştır. Bilişsel süreç boyutu açısından ise açıklama, özetleme, sonuç çıkarma amaçladığından “Anlar” alt boyutunda (2) gösterilmiştir. Verilen tabloda TG.4.1.2. kazanımı ile birinci etkinlik çalışması (e1) ve birinci değerlendirme sorusu (d1) arasında tam zincirleme bulunmaktadır. TG.4.1.2. kazanımına bağlı ikinci etkinlik ve ikinci değerlendirme sorusu (d2) arasında kısmi zincirleme bulunmaktadır.

Tablo 4’te tam, kısmi ve yanlış zincirleme analizi ile ilgili ikinci bir örnek gösterilmiştir. Bu tabloda Trafik güvenliği dersi öğretim programının 4.2.2. kodlu “Trafikte ilk yardım gerektiren durumlarda kimlerden ve nasıl yardım istenmesi gerektiğini açıklar.” kazanımına ait program zincirleme analizi bulguları verilmiştir.

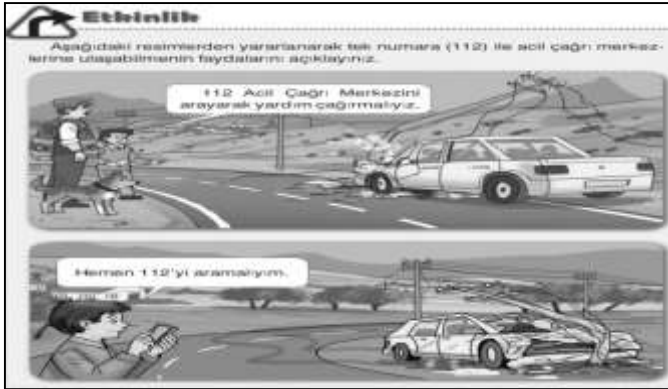
Tablo 4**4.2.2. Kodlu Kazanımına Ait Program Zincirleme Analiz Tablosu**

Kazanım	Hücre	Etkinlik	Hücre	Değerlendirme	Hücre	Zincirleme Düzeyi	Açıklama
TG.4.2.2	A2	e1	A2	d1	A2	Tam zincirleme	Üç öge uyumlu
TG.4.2.2	A2	e1	A2	d2	B2	Kısmi zincirleme	İki öge uyumlu
TG.4.2.2	A2	e2	B5	d1	A2	Kısmi zincirleme	İki öge uyumlu
TG.4.2.2	A2	e2	B5	d2	B2	Yanlış zincirleme	Öğeler uyumsuz

Tablo 4’te görüldüğü gibi 4.2.2. kodlu “*Trafikte ilk yardım gerektiren durumlarda kimlerden ve nasıl yardım istenmesi gerektiğini açıklar.*” kazanımına ait iki etkinlik ve iki değerlendirme sorusu bulunmaktadır. Kazanımın bu etkinlikler ve değerlendirme sorularıyla 1 kez tam zincirleme, 2 kez kısmi zincirleme ve 1 kez yanlış zincirleme gösterdiği anlaşılmıştır. Resim 5 ve 6’da TG.4.2.2. kodlu kazanıma ait etkinlikler verilmiştir.

Resim 5

Örnek Kazanıma (4.2.2.) Ait Birinci Etkinlik

**Resim 6**

Örnek Kazanıma (4.2.2.) Ait İkinci Etkinlik



112 Acil Çağrı Merkezinin gereksiz yere aranması veya yanlış bilgi verilmesi nelere sebep olabilir?

Resim 4’teki birinci etkinlik TG.4.2.2. kazanımı gibi olgusal bilgi (A) alt boyutunda değerlendirilmiştir. Birinci etkinlikte yazılı mesajlardan anlam çıkarma, yorumlama, açıklama yapma eylemini içerdiğinden “Anlar” alt boyutunda (2) yer almıştır. Resim 5’teki ikinci etkinlik ise ölçüt ve standartlara dayalı yargılara ulaşmak hedeflendiği için “Değerlendirir” alt boyutunda (5) yer almıştır. İlgili kazanıma ait değerlendirme soruları ise Resim 7 ve 8’de verilmiştir.

Resim 7

Örnek Kazanıma (4.2.2.) Ait Birinci Değerlendirme Sorusu



112 Acil Çağrı Merkezini arayan kişi ne yapmalıdır?

Resim 8

Örnek Kazanıma (4.2.2.) Ait İkinci Değerlendirme Sorusu



112 Acil Çağrı Merkezi gereksiz yere aranarak meşgul edilirse nelere sebep olabilir? Açıklayınız.

Resim 6'daki birinci değerlendirme sorusu bilgi boyutu açısından terimlerin bilgisini, özel ayrıntı ve öğelerin bilgisini içerdiğinden olgusal bilgi (A) içinde yer almıştır. Bilişsel süreç boyutu açısından ise açıklama, özetleme, sonuç çıkarma amaçladığından "Anlar" alt boyutunda (2) gösterilmiştir. İkinci değerlendirme sorusu ise bir yapıyı oluşturan öğelerin birlikte hareket etmesini sağlayan ilişkiler, ilkeler ve genellemelerin bilgisini içerdiğinden kavramsal bilgi (B) içinde yer almıştır. Bilişsel süreç boyutu açısından ise açıklama, özetleme, sonuç çıkarma amaçladığından "Anlar" alt boyutunda (2) gösterilmiştir.

Tabloda 4'te verilen TG.4.2.2. kazanımı ile birinci etkinlik çalışması (e1) ve birinci değerlendirme sorusu (d1) arasında tam zincirleme olduğu görülmektedir. TG.4.2.2. kazanımına bağlı birinci etkinlik (e1) ve ikinci değerlendirme sorusu (d2) arasında kısmi zincirleme bulunmaktadır. İkinci etkinlik (e2) ve ikinci değerlendirme sorusu (d2) arasında ise yanlış zincirleme olduğu anlaşılmaktadır.

Bulgular

Bu araştırmada TGDÖP'de(2018) yer alan kazanımların program zincirleme düzeyinin nasıl bir dağılım gösterdiğine bakılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

TGDÖP'nin Öğeleri Arasındaki Program Zincirleme Düzeyi Tablosu

Üniteler	Kazanım sayısı	Tam zincirleme	Kısmi Zincirleme	Yanlış zincirleme
Trafikte güvenlik	11	18	49	25
Trafikte ilk yardım	4	1	15	12
Toplam	15	19	64	37

Tablo 5'e göre TGDÖP'de(2018)yer alan 15 adet bilişsel kazanıma yönelik etkinlik çalışmaları ve değerlendirme soruları ile ilişkili 19 adet tam zincirleme, 64 adet kısmi zincirleme ve 37 adet yanlış zincirleme uyumu olduğu görülmektedir. Bu durum TGDÖP'nin çoğunlukla kısmi zincirlemelerden oluşan bir yapıdan oluştuğunu göstermektedir. Tam zincirleme sayısı, kısmi zincirlemeye göre düşük düzeyde kalmıştır. TGDÖP'de yanlış zincirleme sayısı tam zincirleme sayısından daha fazla olduğu anlaşılmıştır .

TGDÖP'de(2018)yer alan 15 adet bilişsel kazanım incelenmiştir. Trafik Güvenliği ders kitabında ise bu kazanımlara yönelik 35 adet etkinlik çalışması ve 70 adet değerlendirme sorusunun REBT'ye göre üniteler açısından gösterdiği dağılım ve elde edilen bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6*REBT'nin Bilgi ve Süreç Boyutuna Göre Ünite Kazanımlarının Dağılım Tablosu*

Ögeler		A1	A2	A4	A6	B1	B2	B3	B4	B5	B6
Kazanımlar	Trafikte Güvenlik	1	2	1	0	0	2	3	0	2	0
	Trafikte Yardım	İlk 1	1	0	0	0	0	1	0	1	0
Etkinlikler	Trafikte Güvenlik	1	8	0	2	1	9	0	1	1	3
	Trafikte Yardım	İlk 0	3	0	0	0	1	1	0	2	2
Değerlendirme soruları	Trafikte Güvenlik	16	10	1	0	13	9	0	0	0	0
	Trafikte Yardım	İlk 7	5	0	0	5	4	0	0	0	0

Tablo 6'ya bakıldığında kazanımların “olgusal bilgi (A) ve kavramsal bilgi (B)” alt boyutlarında yoğunlaştığı, “işlemsel bilgi (C) ve metabilşsel bilgi(D) “ alt boyutunda ise kazanım olmadığı anlaşılmaktadır. Bilişsel süreç boyutunda ise kazanımların; daha çok REBT'nin “anlar (2)” alt boyutunda olduğu, “uygular(3)” alt boyutunda çok az kazanımın olduğu, “oluşturur(6)” alt boyutunda ise hiç kazanım olmadığı görülmektedir. Kazanımların yoğunluk gösterdiği hücreler açısından incelendiğinde “olgusal bilgiyi anlar (A2)”, “kavramsal bilgiyi anlar (B2)” hücreleri ön plana çıkmaktadır. Üst düzey bilişsel becerileri ölçen kazanımların çok az sayıda olduğu görülmektedir.

Trafik Güvenliği ders kitabında yer verilen etkinlik çalışmalarının en çok “kavramsal bilgi(B)” alt boyutunda, “işlemselbilgi(C)” ve “metabilşsel bilgi(D)” alt boyutunda ise hiç etkinlik olmadığı anlaşılmıştır. Bilişsel süreç boyutunda ise etkinlik çalışmalarının en çok “anlar(2)” alt boyutunda olduğu; “çözümler(4)” alt boyutunda ise sadece bir etkinliğe yer verildiği gözlenmiştir. Etkinlik çalışmalarının “olgusal bilgiyi anlar (A2)”ve “kavramsal bilgiyi anlar(B2)” hücrelerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bilişsel süreç boyutu açısından “anlar(2)” alt boyutundan sonra en fazla tekrar eden boyutlar “değerlendirir (5)” ve “oluşturur(6)” boyutlarıdır ama bu etkinliklerin de sayısının sınırlı olduğu anlaşılmaktadır.

Değerlendirme sorularının dağılımına bakıldığında bunların bilgi boyutu açısından en çok “olgusal bilgi (A)” alt boyutunda bulunduğu; “işlemselbilgi(C)” ve “metabilşsel bilgi(D)” alt boyutunda ise herhangi bir değerlendirme sorusunun olmadığı görülmüştür. Bilişsel süreç boyutu açısından incelendiğinde değerlendirme sorularının en çok “hatırlar(1)” boyutunda bulunduğu; “uygular(3)”, “çözümler(4)”, ”değerlendirir(5)” ve “oluşturur(6)” alt boyutlarında herhangi bir değerlendirme sorusunun olmadığı görülmektedir. Değerlendirme sorularının çoğunlukla “olgusal bilgiyi hatırlar(A1)” ve “kavramsal bilgiyi anlar(B2)” hücrelerinde yoğunlaştığı görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada TGDÖP'de(2018)yer verilen kazanımların REBT'nin bilişsel alan sınıflamasına göre program zincirleme analizi yapılmıştır. Program zincirleme konusunda 3.sınıf HDÖP ile ilgili yapılan araştırmaya (Yılmaz &Öner Sunkur,2021) bakıldığında 29 tane bilişsel kazanım ile ilişkili 134 adet etkinlik ve 90 adet değerlendirme sorusunun incelendiği görülmüştür. Bu kazanım, etkinlik çalışmaları ve değerlendirme soruları arasında en az bir kez tam zincirleme uyumu gösteren 9 kazanımın, en fazla kısmi

zincirleme uyumu gösteren 17 kazanımın ve yanlış zincirleme uyumu gösteren 3 kazanımın olduğu ifade edilmiştir. 4.sınıf TGDÖP ile ilgili yapılan bu çalışmada ise 15 adet bilişsel kazanıma yönelik 35 adet etkinlik çalışmasına ve 70 adet değerlendirme sorusuna yer verilmiştir. TGDÖP’de yer verilen kazanımların, etkinlik çalışmalarının ve değerlendirme sorularının zincirleme düzeyi ile ilişkili 64 adet kısmi zincirleme, 19 adet tam zincirleme, 37 adet yanlış zincirleme olduğu görülmüştür. 4. Sınıf fen bilimleri dersi kazanımlarının (Doğan& Burak, 2018), ilkökul matematik dersi kazanımlarının (Aktan, 2020), Türkçe ders dilbilgisi kazanımlarının (Eroğlu & Kuzu,2014) REBT’ye göre incelendiği araştırmalarda öğrenciye kazandırılacak üst düzey bilişsel becerilere daha az yer verildiği ve bu nedenle ilgili programların öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. TGDÖP kazanımlarının REBT’ye göre incelendiği bu araştırmada da 4. sınıf trafik dersi kazanımlarının bilişsel alan basamağının anlama ve hatırlama gibi alt düzey basamaklarda yoğunlaştığı, çözümler, değerlendirir ve oluşturur gibi üst düzey bilişsel basamakları içeren kazanımların az olduğu görülmüştür.

Mevcut çalışmada elde edilen bulgulara göre, TGDÖP’de(2018)yer verilen kazanımların en çok “Hatırlama”, “Anlama” düzeyinde; bunu takiben ise “Uygulama” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, kazanımların bilişsel alanın alt düzeylerinde toplandığını gösterdiği gibi, “Değerlendirir” boyutunda 3 kazanım, “oluşturur” boyutunda ise hiç kazanımın yer almaması üst düzey kazanımların yeterli düzeyde olmadığını göstermektedir. Bu yönüyle Trafik güvenliği dersi kazanımlarının bilişsel süreç boyutunda alt seviyede kaldığı ifade edilebilir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre TGDÖP’nin(2018) kazanımlarının en çok “olgusal bilgi” boyutunda yer aldığı, işlemsel ve metabilşsel bilgi boyutlarında ise kazanım olmadığı görülmüştür. REBT’nin bilgi boyutu açısından baktığımızda programdaki etkinliklerin en çok olgusal bilgi alt boyutunda olduğu anlaşılmaktadır. TGDÖP kazanımlarına ilişkin Trafik ders kitabındaki değerlendirme sorularına REBT’nin bilgi boyutu açısından baktığımızda değerlendirme sorularının daha çok “olgusal bilgi” ve “kavramsal bilgi” alt boyutunda olduğu, metabilşsel bilgi alt boyutunda hiçbir değerlendirme sorusunun olmadığı görülmüştür.REBT’nin bilişsel süreç boyutunda etkinliklerin çoğunlukla “anlar” alt boyutunda olduğu, “değerlendirme” ve “oluşturma” alt boyutunda ise çok az etkinlik olduğu görülmektedir. 3.sınıf HDÖP ile ilgili program öğelerinin REBT’ye göre incelendiği araştırmada da (Yılmaz & Öner Sunkur, 2021) kazanım, etkinlik ve değerlendirme soruları karşılaştırılmıştır. Belirtilen bu araştırmada da 3.sınıf HDÖP kazanımları ve değerlendirme sorularının REBT’nin üst düzey bilişsel süreç becerilerini temsil etme yönünden yeterli olmadığı görülmüştür.

TGDÖP (2018) etkinlik çalışmalarının zincirleme analiziyle ilgili elde edilen bulgular ile kazanımların bilgi ve bilişsel süreç boyutu bakımından incelenmesiyle elde edilen bulgular birbirini desteklemektedir. Bu durumdan TGDÖP’nin kazanımlarda olduğu gibi etkinlik sorularında da üst düzey bilişsel becerileri amaçlamadığı anlaşılmaktadır. Bilişsel süreç boyutunda değerlendirme sorularının daha çok “hatırlar” alt boyutunda olduğu, “değerlendirir” ve “oluşturur” alt boyutlarında herhangi bir değerlendirme sorusunun olmadığı tespit edilmiştir. “Olgusal bilgiyi hatırlar” alt boyutunda olan değerlendirme sorularının ağırlıkta olması öğrencinin anlama yerine konuyu ezberlemesine neden olabilir (Anderson vd., 2001). TGDÖP’nin tam zincirleme oranı beklenen seviyede değildir; ancak kısmi zincirleme oranı yüksektir. Burada olması gereken program öğelerinin ilişkili olduğu diğer öğelerle uygun biçimde zincirlenmiş olmasıdır. Değerlendirme sorularının çoğunlukla “olgusal bilgiyi hatırlar” hücrelerinde olması, kazanım ve etkinlikleri geliştirmede yetersiz olduğu şeklinde ifade edilebilir. Bu yönüyle TGDÖP’nin “metabilşsel bilgi” ve üst düzey bilişsel becerileri temsil etmede yeterli olmadığı söylenebilir. Araştırmada elde edilen sonuçlar, çocuğu yaşama hazırlayan trafik güvenliği dersinin bilişsel alan taksonomisi ve program zincirlemesi açısından daha çok güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur.

Öneriler

Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre TGDÖP’de(2018)hedefler, eğitim durumları ve sınama durumları birbiriyle daha uyumlu bir şekilde verilerek üst düzey kazanımlara ağırlık verilmelidir. Örneğin TGDÖP’de ve ders kitabında yer alan kazanım, etkinlik ve değerlendirme sorularının, bilgi boyutu ve bilişsel süreç boyutu yönünden tam zincirleme uyumu gösterecek şekilde birbiriyle uyumlu bir yapıda düzenlenmesi sağlanabilir. Program öğeleri açısından bilgi boyutunda “işlemsel ve metabilşsel bilgi” türlerine, bilişsel süreç boyutunda ise; “çözümleme, değerlendirme ve oluşturma” üst düzey becerilere daha fazla yer verilmesi önerilebilir. Bu konuyla ilgili literatüre daha çok katkı sağlayabilmek için farklı derslerin ve öğretim programlarının da program zincirleme analizi yapılabilir.

Programın uygulanmasından sorumlu eğitimcilerin kazanım seviyesine göre etkinlik oluşturmaları ve buna uygun değerlendirme soruları hazırlamaları için REBT hakkında bilgilendirilmeleri faydalı olabilir. Trafik güvenliği dersi yaparak yasarak öğrenilmesi gereken bir derstir. Bu nedenle TGDÖP’nin(2018) hedeflerine ulaşması için etkinlik çalışmaları öğrencilerin en çok zorlandıkları konularda ve "uygulama" basamağında olacak şekilde düzenlenmelidir. Uygulamada olan programı kullanan eğitimcilerin değerlendirme ile beraber etkinlikleri de içine alan bir süreci temel alıp öğrencileri kazanım yönünden istenen hedeflere ulaşım ulaşımadıklarını değerlendirmeleri tavsiye edilebilir.

Kaynakça

- Aktan, O. (2020). İlkokul matematik öğretim programı dersi kazanımlarının yenilenen Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 15-36. <https://doi.org/10.9779/pauefd.523545>
- Altaylı Özgül, D.,& Polat, K. (2021). Öğretmen adaylarının ortaokul matematik dersi kazanımlarını yenilenmiş Bloom taksonomisine yerleştirebilme ve soru yazabilme becerileri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 304-328.<https://doi.org/10.35675/befdergi.781416>
- Anderson, L.,Krathwohl, D., P.W., A., Cruikshank, K., Mayer, R., Pintrich, P., ... Wittrock, M. C. (Eds.). (2001). *A taxonomyforlearningteachingandassessing: A revision of Bloom'staxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Arıkan Öztürk, E. (2016). Türkiye’deki illerin trafik risk endeksi. *Pamukkale Üniversitesi Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 22(6), 405-412.<https://doi.org/10.5505/pajes.2015.93446>
- Aybek, B.,& Aslan, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin ilkököl 4. sınıf trafik güvenliği dersi öğretim programına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 929-954.<https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/22590/241292>
- Çiğiltepe, A. (1998). *İlköğretim çağındaki çocukların trafik eğitimleri*(Tez No: 76154).[Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme*. Pegem Yayınları.
- Doğan, Y.,& Burak, D. (2018). 4.Sınıf fen bilimleri dersi kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(23), 34-56. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/306420/>
- Eroğlu, D.,& Kuzu, T. S. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi kazanımlarının ve sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Başkent UniversityJournal of Education*, 1(1), 72-80. <http://buje.baskent.edu.tr/>
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme*. Meteksan.
- Filiz, S. B.,& Yıldırım, N. (2019). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *İlköğretim Online*, 18(4), 1550-1573. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.632521>

-
- Güllühan, N. Ü., & Bekiroğlu, D. (2022). Hayat bilgisi öğretim programının bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alan açısından incelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 6(1), 24-36. <https://dergipark.org.tr/en/pub/iperj/issue/69143/1036619>
- Hatipoğlu, S. (2002). *Okul öncesi çocuklarda trafik eğitiminin gerekliliği*. Uluslararası Trafik ve Yol Güvenliği Kongresi Bildirileri Kitabı (ss. 501-505) Ankara
- Hatipoğlu, S., Özdemir, S., & Arıkan Öztürk, E. (2012). Türkiye’de ilköğretim okullarında verilen trafik eğitiminin farklı ülkelerde verilen eğitimle karşılaştırılarak incelenmesi ve geliştirilmesi için öneriler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 34-35. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/16553>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Trafik güvenliği dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=331>
- Payam, D. M. (2018). *Avrupa birliği ve Türkiye’de trafik güvenliği eğitimi*. İksat.
- Sönmez, V. (1991). Okul Öncesi ve temel eğitimde trafik eğitiminin önemi. *1. Trafik Şurası Bildiriler Kitabı*, (ss. 392-393). Ankara: EGM Trafik Daire Başkanlığı.
- Tutkun, Ö. F. (2012). Bloom’un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, 1(3), 14-22. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423911421.pdf>
- Yılmaz, F. & Öner Sunkur, M. (2021). Bir program zincirleme analizi: 3. Sınıf hayat bilgisi dersi öğretim programı (2018) örneği. *Journal of Qualitative Research in Education*, 27, 279-297. <https://doi.org/10.14689/enad.27.13>
- Yılmaz, H. (2014). Türk eğitim sisteminde trafik eğitiminin yeri ve yapılması gerekenler. *Uluslararası Yönetim ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 11-21. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/145031>

Inclusion of Audio-Description Training in Translation Studies Curriculum: A PhD Course Design

Pelin KORKMAZ¹

Eskişehir Teknik Üniversitesi

Abstract

This study aims to present a 14-week-long elective course design on screen-based audio-description (AD) at PhD level at the Department of Translation Studies (TS). There is an increasing need for such a special training in line with the increasing number of AD practices and studies around the world at the intersection of media accessibility (MA). Firstly, a preliminary analysis has been conducted based on the previous studies regarding the competences and special skills in AD, National Occupational Standard for Translator/Interpreter (Level 6) by Vocational Qualifications Authority (VQA), American Council of the Blind's (ACB) guideline on AD, National Qualifications Framework for Higher Education in Türkiye (NQF-HETR) and ADLAB PRO (2016-2019) project results. Next, the European Credit Transfer System (ECTS) Information Package of the three Turkish universities' TS departments have been cross checked to demonstrate the advantages of TS background in AD. Accordingly, the competences expected from the course have been determined, and the learning outcomes, skill sets and assessment criteria/quality checklist have been designated. The course includes both theory and practice, and has been planned as learner-centred. The practices start with audio-visual materials that gradually become challenging. The lecturer and researcher(s) are recommended to keep a research diary, and students to have log books for constant feedbacks. As the final assessment, the students can be asked to audio-describe the Turkish short movie *Lekesiz* (Yıldırım, 2019), which can be presented to blind and/or visually impaired people for their feedbacks. It is expected to demonstrate that the inclusion of AD training in TS curriculum at postgraduate level can meet the rising need of professional audio-describers since a TS background can facilitate the acquisition of the special AD skills and competences.

Key words: audio-visual translation (AVT), (media) accessibility (MA), audio-description (AD), screen-based AD, AD training, AD skills and professional competences

Özet

Bu çalışma, Mütercim-Tercümanlık (MT)/Çeviribilim (ÇB) doktora programlarında okutulabilecek, ekran temelli sesli betimlemeye yönelik 14 haftalık seçmeli bir ders tasarımı sunmayı amaçlamaktadır. Medya erişilebilirliği (ME) çerçevesinde dünyada artan sesli betimleme (SB) pratiği ve çalışmaları göz önünde bulundurulduğunda, SB'ye yönelik eğitim ihtiyacı gitgide artmaktadır. İlk olarak, SB için gereken yeterlilik ve özel becerilere yönelik alan literatürü, Mesleki Yeterlik Kurumu (MYK) tarafından belirlenen Çevirmen (Seviye 6) Ulusal Meslek Standardı, Amerikan Körler Konseyi (AKK)'nin sesli betimleme kılavuzu, Türkiye Yüksek Öğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) ile ADLAB PRO (2016-2019) proje sonuçları analiz edilmiştir. Ardından, Türkiye'deki üç üniversitenin MT/ÇB bölümlerinin Avrupa Kredi Toplama ve Transfer Sistemi (AKTS) Bilgi Paketi çapraz kontrol edilmiştir. Bunlar doğrultusunda, dersten beklenen yeterlilikler saptanmış ve öğrenme çıktıları, beceri setleri ile değerlendirme kriterleri/kalite kontrol listesi tasarlanmıştır. Hem teoriye hem de uygulamaya dayanan ders, öğrenen merkezli olarak tasarlanmıştır. Dersin uygulama ayağında kullanılacak görsel-işitsel ürünler, derece derece zorlaşacak şekilde seçilmiştir. Öğretim üyesinin ve araştırmacı(lar)ın bir araştırma günlüğü tutması ve devamlı geribildirim için öğrencilerin bir kayıt defteri tutmaları önerilmektedir. Dönem sonu değerlendirmesi olarak, öğrencilerden *Lekesiz* (Yıldırım, 2019) kısa filminin sesli betimlemesini yapmaları istenebilir ve son ürün, geribildirim vermeleri için kör ve/veya görme engelli kişilere sunulabilir. MT/ÇB arka planı SB alanında gereken beceri ve yeterliliklerin kazanımını kolaylaştıracağından, MT/ÇB bölümlerinin doktora müfredatına eklenecek SB eğitiminin, profesyonel sesli betimlemecilere yönelik artan ihtiyacı karşılayabileceğinin gösterilmesi beklenmektedir.

Anahtar kelimeler: görsel-işitsel çeviri (GİÇ), (medya) erişilebilirliği (ME), sesli betimleme (SB), ekran-temelli SB, SB eğitimi, SB beceri ve mesleki yeterlilikleri

¹ Sorumlu Yazar. Öğr. Gör., Eskişehir Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Yabancı Diller Bölümü, pelinkorkmaz@eskisehir.edu.tr, ORCID:0000-0001-7511-0907

Introduction

Audiodescription

Audiodescription (AD) is an audiovisual translation (AVT) practice that is an audial description/narration of (audio-)visual materials for blind and/or visually impaired people. It “involves the accessibility of the visual images of theatre, television, movies, and other art forms” (ACB, n.d.). It consists of the following processes in order: AD script writing, AD narration, montage, and edit by a blind editor (Erkazancı Durmuş and Yeşilirmak, 2021, pp. 95).

AD is highly increasing around the world in the context of media accessibility (MA) practices that, as the name suggests, aim to make disabled people access to media. Even though the practices themselves such as subtitling for the D/deaf and hard-of-hearing and sign language interpreting date back further, Benecke states that “[a]s a formalised means of enhancing entertainment for blind and partially-sighted, it is generally thought to have begun at the beginning of the 80’s, in different theatres” (2004, pp. 78). Officially, MA practices have been developed upon the ratification of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities by the United Nations in 2006. Since then, many by-laws, directives and regulations have been enacted, e.g., the Audiovisual Media Services Directive of 2010 and the European Accessibility Act of 2018, all of which contribute to constant development and improvement of MA across the globe.

In Türkiye, the first practices of AD, to be embraced as an MA practice in the study, were initiated in 2006 by a group of volunteer students from Boğaziçi University (SEBEDER, Hakkımızda, n.d.). Those self-trained students had audiodescribed 15 (fifteen) movies for their blind friends at Mithat Alam Film Centre (*ibid*). They then became the founders of SEBEDER (Audiodescription Association), which. gained an official status in 2010 (*ibid*). Since then, SEBEDER, working with all actors, i.e., end-users (as blind editors), academics, officials, has been the leading organisation conducting not only AD, but also the other MA practices, namely sign language interpreting and closed-captioning, and setting standards for them. However, the one that paved way to the “official” development of MA practices was RTÜK’s workshop titled “Sağlırların, İşitme ve Görme Engellilerin Görsel-İşitsel Medya Hizmetlerine Erişiminin İyileştirilmesi Çalıştayı” (“The Workshop on The Development of Accessibility to Audio-Visual Media Services for Deaf, Hard of Hearing, and Visually Impaired People”)* on December 26, 2018 - January 7, 2019, with the participation of the end-users, practitioners (mostly from SEBEDER), academics and officials. Following the workshop, a final declaration setting the terms and notions, expectations, goals and principles, and a by-law titled *Sağlırların, İşitme ve Görme Engellilerin Yayın Hizmetlerine Erişiminin İyileştirilmesine İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik (By-law on the Procedures and Principles Regarding the Development and Improvement of Accessibility to Media Providers Services for the D/deaf, Hard of Hearing and Visually Impaired)* were published in the Official Gazette (2019). This by-law obliged the media service providers in Türkiye to make 10% of their content accessible in six months, which naturally increased the need for a more professional and systematic production of AD. The whole process resulted in the publication of a book, a sort of guideline, titled *Engelsiz Erişim ve İletişim (Accessibility and Communication)* in December, 2021. Nevertheless, it is still not possible to state that AD has been standardised in Türkiye. On the contrary, Yeşilirmak, a professional audio-describer and one of the founders of SEBEDER, shares her and her colleagues’ concern regarding the increasing number of the low-quality AD in the media because of the increasing popularity and financial value of MA practices (2023, in the workshop she gave for my students). Akbaba, a blind editor who controls the AD output at SEBEDER, also stresses that it is significant to train professional audiodescribers equipped with skills and competences to fulfil linguistic, contextual, and cultural requirements of AD (2023, in the same workshop).

* This translation and all the following ones from Turkish into English in the study T belong to the author, Pelin Korkmaz, unless otherwise specified.

Audiodescription Training

As evident from the context sketched above, AD training is highly needed to increase the quantity and quality of the practice. However, despite some experimental graduate courses in AD such as the one at Autonomous University of Barcelona (see Matamala and Orero, 2007), and the comprehensive ADLAB PRO project (2016-2019), which constitutes a guideline for course designs in AD, as Mazur and Chmiel (2021) state, “AD training is not yet fully fledged, and AD training methodologies and pedagogical approaches are still underdeveloped” (pp. 52) around the world. Additionally, Chmiel et al. critically examines the literature on AD training, and stresses that there is no clear stance on teaching methods and assessment criteria (2019). They suggest the following (*ibid*, pp. 327):

Despite [Remael and Vercauteren (2007, 73)’s] early recognition of the prerequisite of solid training for the creation of good-quality audio descriptions, research on what skills and competences have to be developed, and on the possible formats and forms of delivery of a possible AD course, is still scarce.

In Türkiye, there is no formal AD training at tertiary level (except the elective course at Eskişehir Technical University Porsuk Vocational School, the Program of Radio and TV Technology given by the researcher of this study, Pelin KORKMAZ) though AVT proper (mostly subtitling) has been taught for more than a decade at TS departments. The most of the AD practitioners are trained by SEBEDER itself based on non-formal training, and/or self-trained with the motivation of life-long learning. However, formal training remains as a gap to be filled for standardisation and professionalisation. Furthermore, as a PhD candidate writing a dissertation, and conducting research on AD, I have personally and academically felt the lack of such a training, which has motivated me to design such a course for my fellow colleagues. Hence, in this study, an elective situated course at PhD level with its learning outcomes, skill sets and assessment criteria/quality checklist is designed, in line with what Chmiel et al. state: “To be successful on the current market, audio describers should now possess both intersemiotic translation competence and a range of soft skills (interpersonal communication, teamwork, time management)” (*ibid*, pp. 326).” In this study, it is suggested that AD, as a multimodal translation, requires certain specific linguistic and social competences and skill sets that can be acquired following a fundamental training (bachelor’s and/or master’s) in Translation Studies (TS). Additionally, those competences and skill sets have to be in line with both international standards and national realities, which requires a critical contextual analysis, one of the main outcomes of TS departments.

As stated by Okyayuz, who has designed a suggestive module on AD within AVT courses to introduce AD to students, “it is not possible to train AVT students in audio description with the use of single short module”. In this regard, a PhD course specifically designed for AD can initiate the training of professional audiodescribers, and, organically, AD trainers. Such course can of course be included in TS departments at undergraduate level as an elective course, yet, as a very specific translation type, it can be better aligned with the nature of PhD.

Method

This qualitative study is an interdisciplinary one that is methodologically situated at the intersection of TS and Teaching. Given the course is conducted within the scope of a pilot study, or directly included in curriculums, it can be stated that it is an experimental study. In what follows, this article aims to shed light on the following research questions:

1. What are the special skills and professional competences required for screen-based AD that can be included in a course in Türkiye?
2. How and why can a TS background contribute for a quality of AD training?
3. What are the challenges in such a course design, and how can they be overcome?

Though the first question is contextual, a similar design can give insights to the situation in different parts of the world. The motivation and aim of this study are to offer a suggestion of a situated course design at PhD level at the departments of TS to train AD researchers and practitioners in line with the skills and

competences required for AD. In this vein, the whole process guiding us towards the answers has been demonstrated in detail below.

Research Design

This qualitative research is a theoretical and practical course design to be implemented at the departments of TS in Türkiye at PhD level, with the aim to help professionalisation and standardisation of AD, and to trigger scholarly work in the field. Essentially, to determine the competences and skills to be acquired in AD training, the guideline by SEBEDER (2021), RTÜK's previously-mentioned by-law, National Occupational Standard for Translator/Interpreter by VQA, guideline on AD by ACB, by which SEBEDER was trained, NQF-HETR for PhD (Level 8), the results of ADLAB PRO project (2016-2019), and the ECTS Information Package on Boğaziçi, Hacettepe, and İstanbul University's TS Departments have been critically analysed. The reason stems from the fact that they were the pioneers in TS as the first three state universities founded in Türkiye. Furthermore, the current AD training programs in the world are examined to highlight the similarities and differences in perspective, and the literature on AD training has been reviewed. As a classification, Matamala and Orero's four main AD competences (2007) are embraced, i.e., "linguistic competences", "competences related to the content", "technological or applied competences", and "professional and general competences" (p. 331-332), except the "technological or applied competences" (*ibid*) as they highly depend on the technological infrastructure and equipment at each university. However, it should be stressed that for time-codes to determine silent intervals, a software such as Subtitle Edit, must definitely be used, or students must at least be informed about one of those applications if the class environment is not suitable. I personally have been using Subtitle Edit, which is a user-friendly free software with its simple interface, in my classes for two years. The feedbacks from my students have been positive. Any software and/or application such as "Starfish, Fingertext, Frazier, and Youdescribe" (Erkazancı Durmuş and Yeşilirmak, *ibid*, pp. 101) that allows time coding could apply.

The social constructivist training approach on translation proposed by Kiraly (2000; 2005) has been adopted in this study. Kiraly states that such training must be based on "authentic situational environment" (2000, pp. 43). Thus, the course is student-centred, and based on their cooperation and motivation, which can be further increased and encouraged via log book entries. Chmiel et al. (2009) state that in a student-centred course, "sufficient formative assessments (both at an individual learner and group level) to allow the learners to improve their learning and understanding by providing constructive feedback" must be included (pp. 332). The scholars highlight that this is one of the principles of good education proposed by Chickering and Gamson (1987) (*ibid*). Nonetheless, as AD would most likely be a brand-new practice for students, it seems undoable to assess what they already know before teaching them anything. On the other hand, students possibly have certain theoretical knowledge given that they are graduates from the departments of TS. Then, formative assessment can be applied in the theoretical aspects before the instruction ("Have you ever heard of AD?", or "Considering its naming, what do you think what it is?"), or also applied through thought-triggering and knowledge-activating questions, and in-class discussions during the instruction (What do you think about what to prioritise in AD, and why?", or "Based on your background in TS, how do you analyse a product before AD?"). Apart from those assessments, summative assessments such as creating an AD script and presenting that script in a class discussion have been applied. Besides, students will be able to present their end product to the end users. Though they are not graded based on the end users' feedbacks, it allows self-assessment and peer-assessment for students along with a reflection for trainers.

Research Sample (Participant, Study Group)

This course can be taught the number of students depending on the quota of the departments. To obtain the maximum benefits from class/group discussions, the number ideally should not be high, as also personally

observed in my classes. However, given the maximum quota of the PhD programs in TS in Türkiye,* and the course is an elective one, the number is unlikely to be high.

Since AD, together with all the other MA practices, represents the enlarged translation perspective (see Tymoczko, 2007) as a multimodal translation practice, students must be equipped with that enlarged perspective in which translation is no longer seen merely as a linguistic transfer from one language to another. Hence, a completion of a PhD course on contemporary theories and perspectives in translation, such as *Contemporary Translation Studies* at Hacettepe University, TS in English PhD Programme, can be a prerequisite to elect this course.

Having to use silent intervals is one of the most challenging parts in screen-based AD. Audiodescribers need not to overlap the dialogue, music, and cinematic aspects whereas they need to give necessary information with a clear, fluent and easy-to-follow language (Chmiel, Mazur and Vercauteren, 2019, pp. 327). In a workshop she gave at Hacettepe University, Department of TS, Yeşilirmak stated that one or two words that contain seven or eight letters can be used in one second (2021), which obliges students to be creative, and to have an excellent command on the mother tongue. Considering AD is a constantly emerging field that requires team work, social and personal skills are also considered essential in the literature (Chmiel et al., *ibid*, pp. 328).

As highlighted before, AD practices and research are shaped, developed, and improved with end users' feedbacks (note the motto: "Nothing about us without us"). Engaging with the end users is in line with "legitimate peripheral participation" (Calvo, 2015; cited from Chmiel et al., *ibid*, pp. 329). Students can directly observe the real-life situation, and interact with both end users, and professionals. Li et al. (2009) state that "communities provide a safe environment for individuals to engage in learning through observation and interaction with experts and through discussion with colleagues" (p. 3). Hence, it is significant to invite a professional practitioner from SEBEDER as a leading AD organisation closely working with the blind and/or visually impaired people, and a blind editor who checks the end product as guests for two workshops. Moreover, it should be noted that the target audience of AD, namely blind and/or visually impaired persons taken for granted as a whole group, is not homogenous at all (Okuyuz and Kaya, 2017, pp. 19). Hence, it is important to interact with as many end users as possible to create a standardised AD shaped in regards to "general audience". For those workshops, Çiğdem Banu YEŞİLIRMAK and Fulya AKBABA have been chosen because of two reasons. Firstly, Yeşilirmak can give students fruitful insights into both a script writing and describing as the one who audiodescribes approximately 80% of the screen-based content, particularly the popular TV series like *Camdaki Kız* (2021-2023). Akbaba, on the other hand, is a blind editor who has been working with Yeşilirmak for more than a decade, setting an example of a team-work that is one of the required skills in AD. Secondly, Yeşilirmak and Akbaba have been guests in the course *AD Practices* since when I started to give it in the 2020-2021 academic year. Hence, it can be a step towards forming a tradition, and also a team-work.

Research Instrument and Procedure

The present course has been designated as an elective one since AD is a specific translation practice that requires specialisation based on students' academic and professional interests, and motivations. It should be noted that it has been designed for screen-based products, mainly TV series, commercials and public service ads, and movies. The ultimate reason is that AD is mostly conducted in those media (Yeşilirmak, 2022, in a personal conversation), can also be confirmed by a scan of the Internet. AD in theatres, operas, dance shows, museums, live performances, or mobile applications are included in the theoretical part of the course only to inform students, and guide them towards that media if they are interested. Another limitation of this course design is that it merely includes the AD script writing, not narration or montage because of

*The PhD in TS (regardless of the language) is currently given at 9 universities (7 state, 2 private). No information on the quota of those departments could be accessed. However, Dokuz Eylül University states that the number of enrolled students since 2015 is 8, and as a PhD candidate at Hacettepe University, I know that the quota is maximum 10.

time limitations. Besides, narration can be done by dubbing artists, and montage is a technical work that does not necessarily require translatorial competences and skills.

As proposed by Mayes and De Freitas (2013), an alignment of learning objectives, materials, methods and assessment has been regarded. In this respect, the learning objectives have clearly been defined, learning materials and methods have been chosen to materialise the objectives, and the assessment has been for the students to reflect upon their progress (*ibid*). Chmiel et al. (*ibid*) use the taxonomy by Bloom et al. (1956) as revised by Krathwohl (2002) to define the learning objectives in their curriculum design consisting of six modules in ADLAB PRO (2016-2019) project (pp. 330). The scholars regard that the taxonomy has been realized “through the activation of higher-order cognitive processes” (*ibid*, pp. 331).

To develop the learning methods, the model by Laurillard (2012) adopted by Chmiel et al. (2019) for the comprehensive educational project ADLAB PRO (2016-2019) has been referred. The scholars state that that model is “also in line with Kiraly’s social constructivist approach to translator education (2000)” (*ibid*, pp. 331). Accordingly, Laurillard’s five methods, namely learning through acquisition, through inquiry, through discussion, through practice, and through collaboration (2012), have also been applied in the present course. Respectively, those methods are in parallel with Bloom’s following taxonomy: remember, understand, and for the last three, apply, analyse, evaluate, and create, which are “higher-order learning outcomes and cognitive processes in the Bloom’s taxonomy” (Chmiel et al., *ibid*, pp. 332). In the present study, Bloom’s taxonomy, as the revised version by Krathwohl (2002), has also been referred. Considering there is no formal and standardised AD training in Türkiye, and the present course design can be used in the different parts of Türkiye at different levels, Bloom’s taxonomy can allow trainers to work with the same principles, and to align different perspectives, as stated by Chmiel et al. (2019).

The weekly course hour is projected as 3 (three), and ECTS of the course can be 7 to 10 based on the universities’ inner guidelines. The syllabus of the course titled *Screen-based AD* is presented below. However, it should be noted that this syllabus can be moderated based on students’ feedbacks, and the trainer’s observations and self-reflections; that is one of the reasons why students are asked to keep a log book, and the trainer is recommended to keep a research diary. Additionally, if a number of trainers and researchers pilot this course, their feedbacks to one another and self-reflections can shape and/or moderate the syllabus. Principally, it can give trainers an idea on the design of a course guided to any MA practice.

Table 1

The Syllabus of The Course Titled Screen-based AD

Week	Topic(s)	Learning Objective(s)	Cognitive Process Dimension	Learning Material(s)	Learning Method(s)	Assessment(s) and Assignment(s) (respectively)
Week 1	MA and AD: guidelines and regulations	To gain an understanding of MA phenomenon and its reflection on AD; different traditions depending on the country and context	Remember	Related documents presented by the lecturer and researcher(s)	Learning through acquisition	- Open-ended questions based on knowledge after the lecturer’s presentation - First log book entry

Week 2	Screen-based AD: what to, when to and how to describe	To identify the relevant/fundamental aspects to describe To gain and understanding to apply description in a way that will not interfere with the dialogues To use a clear language	Understand	Assigned articles	Learning through acquisition and discussion	- Class discussion based on the assigned articles, and lecturer's questions to monitor the discussion - Research on a screen-based AD product and reflections upon them
Week 3	Film narratives, techniques & multimodality	To gain an understanding of basics to convey the cinematographic aspects apart from the linguistic ones	Remember	Slide presentation by the lecturer based on articles and videos	Learning through acquisition	- Open-ended questions based on the presentation by the lecturer; class discussion on those aspects in the AD materials the students examined last week - Write an analytical report based on their examination and the recent knowledge they obtained
Week 4	Subjectivity and Objectivity in AD	To inquire the fundamental debated aspects in AD practice To critically analyse those debates	Understand Analyse	Assigned articles and examples	Learning through inquiry and discussion	- Group debate (one group defends subjectivity, and the other defends objectivity) - Write an essay on the topic
Week 5	Existing AD(s) of a popular TV series	To identify the strategies used in an AD To try to analyse the reasons of those strategies To reflect upon those strategies	Analyse Analyse Analyse	<i>Camdaki Kız</i> (2021) on Kanal D: first episode	Learning through inquiry	- Class discussion - Watch another TV series in AD and write the reflections

Week 6	Description of a short video (Turkish): practice	To create an AD based on the basis that have been built so far in cooperation with peers	Create	<i>Adımların Adımlarımız, Cumhuriyet Kanatlarımız</i> (2020), Garanti Bank's commercial for the 97th year of Proclamation of Republic in Türkiye	Learning through practice	<ul style="list-style-type: none"> - AD script after a class discussion - Try to voice the script by using free softwares
Week 7	Description of a short video (Turkish): practice with Çiğdem Banu YEŞİLİRMAK	To gain an understanding of the practical aspect of AD from a professional To synthesize theoretical and practical knowledge as a team	Apply Analyse	YEŞİLİRMAK's own choice based on her experiences	Learning through acquisition, collaboration and practice	<ul style="list-style-type: none"> - AD script in collaboration - Write a report on the differences between the previous week's AD practice and this week's practice with Çiğdem Banu YEŞİLİRMAK
Week 8	Description of a short video (Turkish): practice	To create an AD based on the experiences gained at the workshop To defend the choices by referring to theoretical and practical knowledge	Create Evaluate	<i>Hayal Edince</i> (2014), a commercial by Türk Hava Yolları	Learning through collaboration and practice	<ul style="list-style-type: none"> - AD script after a class collaboration and discussion - Write a self-assessment report on the improvement of AD (if any) after the workshop
Week 9	The expectations of blind and visually impaired people: workshop by a blind editor from SEBEDER	To gain an understanding of needs and expectations of those people To internalize the importance of the cooperation with them in AD practices	Understand Understand	The editor's own choice(s)	Learning through collaboration and discussion	<ul style="list-style-type: none"> - Students' questions, and participants' discussions - Watch an AD product by trying to approach it from a blind and/or visually impaired person's perspective

Week 10	Description of a short movie with maximum 5 minutes-long (a Turkish, or foreign movie): practice	To create an AD by applying their background in TS, and current knowledge and skills obtained in the course To reflect their perspective by giving them the chance to choose and create	Create Evaluate	Students' own choices	Learning through practice	- Presentation of AD scripts and peer feedback (the ones that cannot be presented because of time constraints will be sent to the class). - Write a self-assessment report on the experience and feedbacks given by the class
Week 11	Existing AD of a popular foreign movie (to be watched in advance)	To identify the strategies used in an AD of a movie To try to analyse its differences with previously analysed description of <i>Camdaki Kız</i> To reflect upon the effect of target audience, genre, medium, and context on AD	Analyse Analyse Evaluate	<i>Midnight in Paris</i> (2011), directed by Woody Allen: first 5 minutes for the class	Learning through inquiry	- Class discussion, and identify the factors affecting the AD - The material to describe for next week by splitting it so that each student will have the different parts

Week 12	Description of one of the episodes of a foreign mini-internet series as a team	<p>To create an AD as a team that is similar to real-life situation (Students continue the description one of the others have started, and they cannot change the previous one)</p> <p>To critically analyse it from the perspective of blind and/or visually impaired people's needs and expectations (1 randomly chosen student acts like a blind editor who checks the end product)</p>	<p>Create</p> <p>Evaluate</p>	<i>After Life</i> (2020) on Netflix: first, or second episode	<p>Learning through collaboration and practice</p>	<p>- Class discussion, and try to compromise on the end product</p> <p>- Write an AD script for another episode of the same material in the same way</p>
Week 13	Analysis of the short movie to audio-describe	<p>To linguistically, contextually, inter-semiotically analyse the material to audio-describe</p> <p>To identify the possible challenges</p> <p>To discuss how to overcome those challenges</p>	<p>Analyse</p> <p>Evaluate</p>	<i>Lekesiz</i> (2019), directed by Mehmet Oğuz YILDIRIM	<p>Learning through inquiry, discussion and collaboration</p>	- Class discussion
Week 14	Revision and feedbacks	<p>To assess the learning journey through self-reflection and peer feedback</p> <p>To critically comment on the course</p>	<p>Evaluate</p> <p>Evaluate</p>	The researchers' and lecturer's research diaries and students' log books	<p>Learning through discussion and collaboration</p>	- Class discussion

As seen, the theoretical part of the course starts with the framing of AD in MA, and is followed by the guidelines. The terms “accessibility” and “disabled” have been highly debated in TS from different perspectives. For instance, Ellis (2016) problematizes all the challenging concepts that have been used in history so far, and concludes that what ones we call disabled, impaired, etc. want is “what [their] full inclusion in society will be considered normal” (pp. 44). In a similar vein, there is no definite description of MA, as well. Greco asserts that (media)accessibility must be targeted for anyone who needs, or wants access (2016) such as refugees, monolinguals, people with dyslexia, children with learning difficulties, or

autists, etc. He states that MA is “access to media and non-media objects, services and environments through media solutions, for any person who cannot or would not be able to, either partially or completely, access them in their original form” (Greco, 2019, p. 18).

Then, cinematic knowledge that is a prominent aspect for comprehension and enjoyment of AD by end-users (Mazur and Chmiel, 2012) is covered to the extent which gives students the basics. This aspect first allows students to remember and understand, and then, throughout the course, it is important for them to analyse and contextualise what the director wants to show, say, and evoke, which help them choose what to prioritise. At that point, it should be noted that cinematic knowledge does not mean using cinema terminology such as camera angle, frame, flashback, etc. in AD. On the contrary, such technical terms must be avoided (Erkazancı Durmuş and Yeşilirmak, *ibid*, pp. 112) in AD script.

As for the teaching materials, they have been chosen considering what Chmiel et al. state: “activities have to be personally meaningful for the learner by being situated in an appropriate context” (*ibid*, pp. 328). Hence, the practical course materials have been chosen among the screen products, and they start with the Turkish audio-visual materials that gradually become challenging. The reason why they have been chosen as first practices is twofold. Firstly, in the Turkish market, AD is commonly conducted intralingually for TV (see Engelsiz Kanal D,^{*} and TRT Engelsiz).[†] Understandably, intralingual AD can reach more audience, which also shapes the way AD is conducted in the Turkish market (Korkmaz, forthcoming). Secondly, the AD tradition in Türkiye differs from Europe and America because of economic, linguistic, socio-cultural, and political reasons, which will also be covered in the theoretical part of the course. Indeed, there could be differences among European countries because of local contexts (Orero, 2008, pp. 180). Okyayuz suggests that using Turkish materials can increase efficiency, and preclude intercultural transfer problems (2017, pp. 564). However, it should be noted that Okyayuz’s suggestion on a module does not particularly aim at graduate and/or post-graduate levels. As seen, foreign audio-visual materials have succeeded Turkish ones in the present design since they also are interlingually audiodescribed mostly for paid platforms such as *Digitürk*, *Netflix*, etc. or film festivals. Besides, as PhD students with TS background, and future scholars in the field, they are expected to be qualified to overcome intercultural transfer problems, and to conduct research on both intralingual and interlingual AD. Hence, the aim is to equip students with the local market requirements and realities, and international standards. Another parameter considered in the materials choice is that their AD has been broadcasted before,[‡] which is also suggested by Okyayuz (*ibid*), except the ones in the last two weeks to prepare students for the final assessment. This would help trainers prepare, and students critically evaluate and discuss in groups, and compare their script with the existing ones to see the market expectations, as well. It is reflected that it is a very common method internationally used by the trainers (Chmiel et al., *ibid*, pp. 336). Okyayuz puts that the genre of the materials should also be carefully decided (*ibid*). For this course, the genres students can encounter most in the market have been chosen. Also, their level of difficulty (Okyayuz, *ibid*), i.e., silent intervals, intricate visual details and number of characters, etc., and their length has been considered not to create non manageable cognitive load and stress for students, particularly at early stages. The series and films are chosen from up-to-date and/or popular ones that students can easily access in their out-of-class time as they must watch them beforehand because of time limitations during classes. As the final assessment, the students can be asked to audiodescribe a Turkish short film to be presented to the Turkish end users for their feedbacks. Using an authentic material as assessment, and presenting it to end users is consistent with the overall course design. Chmiel et al. put that “situated learning can be achieved by creating a close-to-real context in the classroom and the use of authentic materials” (*ibid*, pp. 329). In this design, *Lekesiz* (2019), directed by Mehmet Oğuz YILDIRIM, has been chosen because of its content with a moderate difficulty, and with a moderately high number of

* <https://engelsiz.kanald.com.tr/> (Last access: September 22, 2023).

† <https://engelsiztrt.tv/> (Last access: September 22, 2023).

‡ I would like to express my deepest gratitude to SEBEDER in general, and Çiğdem Banu YEŞİLIRMAK in particular for sharing those ads with me.

silent intervals. Any material in a similar line that trainers and students have access can be used. Nevertheless, for grading, merely five minutes of that movie could be used. Students can later complete the whole movie for end users' feedback. To inflame that motivation and determination in students, the entire course until the assessment should be carried out fruitfully.

Results

Following a critical analysis of the above-mentioned literature, and official documents, the learning outcomes of the course, skill sets to be acquired by the students, and assessment criteria/quality checklist have been determined as stated below. As stated before, the following can principally be used for any other course designed for an MA practice such as subtitling for the D/deaf and hard-of-hearing. However, the practice-specific learning outcomes and skill sets must be paid attention. It should also not be forgotten that the following is subject to universities' senate resolutions, and if the university is accredited, it must be amended accordingly. Furthermore, upon a pilot study, certain adjustments can be made in the course design. Since the following is based on the critical analysis of the prevailing context, it is open to a "critical" analysis, as well.

Learning Outcomes

- to understand AD practices in MA within enlarging concept of translation, and follow academic developments accordingly;
- to know, understand, and satisfy the blind and/or visually impaired people's needs for audio-visual materials and their expectations from an AD;
- to contextualize AD guidelines and regulations in the changing perspective around the world, and in people's needs, demands and expectations;
- to be aware of the likeliness of different AD traditions in countries, and its possible challenges for audio-describers;
- to be able to approach AD not only from a linguistic and cultural perspective, but also from a cinematographic one;
- to be able to describe in synchronization with the story, setting, sounds and dialogues;
- to link one's translatorial competences and skills previously obtained from bachelor's and/or master's degree in TS with AD competences and skills;
- to acquire knowledge on the special requirements of (screen-based) AD, and to be able to apply them without misleading, confusing and/or distracting the users;
- to be able to identify what to prioritize in AD;
- to balance subjectivity and objectivity in a way that the AD does not sound robotic and patronizing at the same time;
- to improve oneself constantly via self-assessment and self-reflection;
- to be able to effectively use online sources for AD practices for life-long learning;
- to be able to collaboratively work in a team to create an AD;
- to follow recent debates in the field of AD, and to develop one's own perspective based on them.

Skill Sets

-
- proficiency in English and excellent command of the mother tongue in/into which AD is performed;
 - creative and effective language use;
 - simple, clear and concise language without personal interpretation;
 - linguistic, cultural, contextual and cinematographic analysis of the material to audio-describe;
 - knowledge of disability and media accessibility;
 - knowledge of certain terminology and concepts in cinematography;
 - knowledge of theory and practice in AD; motivation to follow the rapid developments in the field;
 - time management and organisation skills;
 - social, communicative, and collaborative skills;
 - “ability to analyse, summarise and interpret information” (Matamala and Orero, 2007, pp. 332)
 - “ability to think critically in problem-solving and decision-taking processes” (*ibid*)

Assessment Criteria/Quality Checklist

- the competence to critically analyse the audio-visual material linguistically, contextually, cinematographically for AD purposes;
- the competence to pursue the end users’ needs, expectations and demands;
- the competence to create a clear, descriptive, concise description without one’s personal interpretation;
- the competence to choose what to describe, and when and how;
- the competence to develop a perspective for MA and AD;
- the competence to improve oneself through theoretical knowledge and practical experiences;
- the competence to collaborate with others to create an AD;
- the competence to begin, pursue, participate a communication;
- the competence to identify, and adopt different strategies used for ADs depending on the genre, target audience and socio-political and socio-cultural context of the country s/he audio-describes in;
- the competence to access the theoretical and practical materials regarding AD.

As seen, the course has been designed in an integrated way for students to obtain the above-mentioned learning outcomes and skill sets through the expedient assessment criteria. It should be stressed that AD is still an emerging field, and the developments are so swift that it is challenging to follow for each actor that plays a role in AD. Ergo, the learning outcomes and skill sets, and assessment criteria could be adjusted in time. Furthermore, AD can be taught at graduate levels in the future like the MA Programme in Conference Interpreting at Boğaziçi University. In that case, it must be noted that there are differences in a single course design and an entire curriculum design.

Discussion, Conclusion and Recommendations

Discussion

The study demonstrates that AD training that is included in TS curriculum at PhD level can equip students with special skills and professional competences required for AD practices which do not significantly differ from previously set ones. Furthermore, official training at tertiary level can facilitate standardisation and professionalisation of AD, more specifically, screen-based AD. Although there could be many overlaps, AD in each different media requires specific learning outcomes and skill sets. If I am to provide answers to research questions of the study, they can be summarised as follows:

1. What are the special skills and professional competences required for screen-based AD that can be included in a course in Türkiye? - AD, apart from the fundamental translatorial skills that can ideally be gained upon a training in TS, as projected by the leading universities in TS in Türkiye, requires many different skills such as cinematographic knowledge, synchronization, concise language use, prioritizing what to audiodescribe, and understanding of blind and/or visually impaired people's needs, expectations, and demands. Even though the professional competences listed above could be applicable to all AD practices, it should be noted that each sub-type of AD requires special skills and competences.
2. How and why can a TS background contribute for a quality of AD training? - It cannot be inferred that all TS graduates can create a high quality of AD products after a PhD level training on AD. However, a TS background, together with a PhD level training on AD, can highly contribute to the acquisition of the social skills and competences required for AD. TS curriculum has already been designed to equip students with certain linguistic, textual, contextual, discursive, social and communicative skills which are all fundamental in AD, as well. Besides, since this is an elective course, it is likely that highly motivated students who are inclined to this field will elect it, which can increase the productivity of the course.
3. What are the challenges in such a course design, and how can they be overcome? - The biggest challenge is most likely the scarcity of time. This situation restrains the chance to work with a range of materials. This challenge can be overcome by constant feedbacks and communication after the class time. However, it should be noted that this might be sustained especially during the busy assignment due-dates for PhD students. The learners' motivation for self-improvement and life-long learning is important to deal with such a busy schedule. Another challenging point is the lack of technological infrastructure and equipment in the classrooms (or, at homes in case the course is conducted online), which is one of the biggest limitations of the study. Hence, it is recommended that the use of free online services should be encouraged, and students should be motivated to use them for their assignments, at their own time and pace.

Conclusion

It can be suggested that the inclusion of AD, together with its sub-types, as an elective course in TS curriculum at PhD level is an urgent need considering the increasing practices and research in the field around the world. Though such practical courses are not common at PhD programmes, both the theoretical training at the intersection of AD and MA, and practical training with authentic materials are required for high-quality AD practices. Since PhD students have naturally read many theoretical resources, and they continue reading for their other courses and self/academic developments, practical aspects can be highlighted more in such a limited time. Besides, students at PhD level with TS background could be more likely to acquire the special skills and competences required for AD practices through various practices. To identify those skills and competences, it has been revealed that there is no need to reinvent the wheel. When the previous studies, especially the comprehensive ADLAB PRO (2016-2019) project, and international guidelines, RTÜK's declarations and VQA's National Professional Competences for Translator/Interpreter are examined, and when the professionals' opinions are referred, we can obtain a fundamental framework. Nevertheless, it should also be noted that each course design may vary depending on the students', lecturers' and/or researchers' needs, backgrounds and interests; and guidelines and standards are always open to be questioned, criticised and adapted in line with swiftly changing perspectives in national and international

contexts. In order not to fall behind those swift changes and developments in the fields of TS, MA and AD, the cooperation with professionals and those who need and/or want access, currently blind and/or visually impaired people, for AD is a must.

Recommendations

This suggestive course design can also be adapted to associate, and undergraduate levels at not only translation-related departments, but also the departments related to Media and Communication in Türkiye. Apart from procedural adaptations, it is important to carefully choose the course materials. For example, at the associate levels, it is recommended not to concentrate on theoretical aspects because of the practice-focused-design of the departments at associate degrees, and to start the practices with visual materials such as posters, pictures, sculptures, etc. The students can only be informed about the definition, terminology, and development of AD. Besides, it can be implemented at the TS departments in all languages. In this case, however, it should be noted that finding articles in the languages other than English can be challenging. It is also possible to principally adopt the course at an international level. Before the official inclusion of such course in curriculums, a pilot study can be conducted to see the way through. Another advantage of this course is that it is suitable for online training. For instance, I, as an AD trainer at Eskişehir Technical University for two years, had to conduct the AD course online in 2022-23 spring term because of the massive February 06 earthquake in Türkiye. Despite the known disadvantages of online training because of the unstable internet infrastructure and unequal distribution of technical equipment among students, to show the application used for time coding in AD was more effective than face-to-face training. Since classrooms might not have required technical capacities to use the Internet, a computer, projector, etc., technical competences can be better acquired in online training, also given that online courses can be recorded and watched later by students when they can have a better connection. In a nutshell, as an emerging field, AD training is open to a variety of courses. Then, such suggestive course designs “may help trainers in creating well-thought-out courses with specific levels of learning and competences in mind” (Chmiel et al., *ibid*, pp. 335). Though a practical teaching experience in the field is a valuable aspect, it can be a good idea to get feedbacks from a colleague and/or researcher with a theoretical teaching background if one is not a graduate of education. As the number of trainers using such designs increases, surveys and/or focus groups can be conducted to assess and further improve the AD training around the world.

References

- ADLAB PRO (2016). *A Guide to the Evaluation of Training Materials: ADLAB PRO A Case Study*. Retrieved September 22, 2023, from <https://www.adlabpro.eu/wp-content/uploads/2019/08/Evaluation-Handbook.pdf>
- ADLAB PRO (2016-2019). *Intellectual Outputs*. Retrieved September 22, 2023, from <http://www.adlabpro.eu/results/intellectual-outputs/>
- ADLAB PRO (2016-2019). *Simplified Course Structure*. Retrieved September 22, 2023, from <https://www.adlabpro.eu/wp-content/uploads/2018/11/Simplified-course-structure-IO3-1.pdf>
- American Council of the Blind (2013). *Guidelines for Audio Describers*. Retrieved September 22, 2023, from <https://adp.acb.org/guidelines.html>
- Assistive Technology Initiative (n.d.). *Accessible Media*. Retrieved September 22, 2023 from <https://ati.gmu.edu/accessible-media/>
- Greco, G. M. (2018). The Nature of Accessibility Studies. *Journal of Audiovisual Translation*, 1(1), pp. 205-232.
- Benecke, B. (2004). Audio-description. *Meta*, 49(1), pp. 78-80.
- Boğaziçi University Department of Translation and Interpreting Studies (n.d.). *BA Program in Translation and Interpreting Studies*. Boğaziçi University. Retrieved September 25, 2023 from <https://transint.boun.edu.tr/ba-program-translation-and-interpreting-studies>

Bloom, B.S., Max Engelhart, D., Furst, E.J., Hill, W. & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives* (Vol. 1). New York: McKay.

Calvo, E. (2015). Scaffolding Translation Skills through Situated Training Approaches: Progressive and Reflective Methods. *The Interpreter and Translator Trainer*, 9(3), pp. 306-322. DOI: <https://doi.org/10.1080/1750399X.2015.1103107>

Chickering, A.W. & Gamson, Z. F. (1987). Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. *AAHE Bulletin*, 39(7), pp. 3-7.

Chmiel, A., Mazur, I. & Vercauteren, G. (2019). Emerging Competences for the Emerging Profession: A Course Design Procedure on Training Audio Describers. *The Interpreter and Translator Trainer*, 13(3), pp. 326-341. DOI: <https://doi.org/10.1080/1750399X.2019.1656408>

Directive 2010. *EU's Audiovisual Media Services Directive*. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/audiovisual-and-media-services>

Directive 2018/1808. *European Accessibility Act*. <https://eur-lex.europa.eu/eli/dir/2018/1808/oj>

Ellis, G. (2016). Impairment and Disability: Challenging Concepts of 'Normality'. In A. Matamala & P. Orero (Eds.). *Researching Audio Description: New Approaches* (35-45). London: Palgrave Macmillan.

Erkazancı Durmuş, H. & Yeşilirmak, Ç. (2012). Görme Engelliler için Erişim. In TC Cumhurbaşkanlığı İletişim Başkanlığı & Hacettepe Üniversitesi (Eds.), *Engelsiz Erişim ve İletişim* (pp. 69-149). Ankara. Retrieved September 22, 2023 from <https://eu.docs.wps.com/l/sAAx0-FvPrNZZnI2Nk6unFA>

Greco, G.M. (2016). On Accessibility as a Human Right, with an Application to Media accessibility. In A. Matamala & P. Orero (Eds.). *Researching Audio Description: New Approaches* (11-33). London: Palgrave Macmillan.

Greco, G.M. (2019). Accessibility Studies: Abuses, Misuses and the Method of Poietic Design. *International Conference on Human-Computer Interaction* (pp. 15-27). Cham: Springer International Publishing.

Güvenatam, O. (Executive Producer). (2021-2023). *Camdaki Kız* [TV Series]. OMG Pictures.

Hacettepe Üniversitesi Ders Kataloğu/AKTS Bilgi Paketi (n.d.). *Program Yeterlikleri*. Hacettepe Üniversitesi. Retrieved September 25, 2023 from <https://bilsis.hacettepe.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=520&curSunit=511#>

İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilgi Sistemi (n.d.). *Program Yeterlikleri*. İstanbul Üniversitesi. Retrieved September 25, 2023 from <https://ebs.istanbul.edu.tr/home/kazanım/?id=1132>

Kiraly, D. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Training*. Manchester: St. Jerome.

Kiraly, D. (2005). Project-based Learning: A Case for Situated Translation. *Meta: Journal des traducteurs*, 50(4), pp. 1098–1111.

Krathwohl, D.R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: an Overview. *Theory into Practice*, 41(4), pp. 212-218. DOI:10.1207/s15430421tip4104_2

Laurillard, D. (2012). *Teaching as a Design Science*. New York: Routledge.

Li, L.C., Grimshaw, J.M., Nielsen, C., Judd, M., Coyte, P.C. and Graham, I.D. (2009). Evolution of Wenger's Concept of Community of Practice. *Implementation Science*, 4(1), pp. 1-11. DOI: 10.1186/1748-5908-4-11

-
- Matamala, A. & Orero, P. (2007). Designing a Course on Audio Description and Defining the Main Competences of the Future Professional. *Linguistica Antverpiensia, New Series – Themes in Translation Studies*, (6), pp. 329-344. DOI: <https://doi.org/10.52034/lanstts.v0i6.195>
- Mayes, T. & De Freitas, S. (2013). Technology-enhanced Learning: the Role of Theory. In H. Beetham & R. Sharpe (Eds.), *Rethinking Pedagogy for a Digital Age* (41-54). New York: Routledge.
- Mazur, I. & Chmiel, A. (2021). AD Training: A Snapshot of the Current Practices. *The Interpreter and Translator Trainer*, 15(1), pp. 51-65. DOI: <https://doi.org/10.1080/1750399X.2021.1880263>
- Okyayuz, Ş. (2017). Sesli Betimlemenin Çeviribilim Sınıflarında Tanıtımı için Bir Eğitim Bileşeni Önerisi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(22), pp. 559-586.
- Okyayuz, Ş. & Kaya, M. (2017). *Görsel İşitsel Çeviri Eğitimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Orero, P. (2008). Three Different Receptions of The Same Film. *European Journal of English Studies*, 12(2), pp. 179-193.
- Remael, A. & Vercauteren, G. (2007). Audio Describing the Exposition Phase of Films: Teaching Students What to Choose. *Trans. Revista de Traductologia*, 11, pp. 73-93.
- Resmi Gazete (2013). Mesleki Yeterlilik Kurumundan: Ulusal Meslek Standartlarına Dair Tebliğ. Retrieved September 25, 2023 from <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/01/20130129M1-2.htm>
- Resmi Gazete (2019). *Sağlıkların, İşitme ve Görme Engellilerin Yayın Hizmetlerine Erişiminin İyileştirilmesine İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik*. Retrieved September 22, 2023 from <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/10/20191011-15.htm>
- RTÜK (2019). *Sağlıkların, İşitme ve Görme Engellilerin Görsel-İşitsel Medya Hizmetlerine Erişiminin İyileştirilmesi Çalıştayı Sonuç Bildirisi*. Ankara: RTÜK.
- SEBEDER: Sesli Betimleme Derneği (n.d.). Hakkımızda. Retrieved September 21, 2023 from <https://sebeder.org/Hakkimizda-3.html>
- SEBEDER (2021). Sesli Betimlemede İyi Uygulamalar Nasıl Olmalı? Retrieved September 21, 2023 from https://sebeder.org/Sesli_Betimlemelerde_Iyi_Uygulamalar_Nasil_olmali_-1827.html
- TC Cumhurbaşkanlığı İletişim Başkanlığı & Hacettepe Üniversitesi (2021). *Engelsiz Erişim ve İletişim*. Ankara. Retrieved September 22, 2023 from <https://eu.docs.wps.com/l/sAAx0-FvPrNZZnI2Nk6unFA>
- Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) (2010). *8. Düzey (Doktora Eğitim) Yeterlilikleri*. Retrieved September 22, 2023, from <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=35>
- Tymoczko, M. (2007). *Enlarging Translations, Empowering Translators*: London/New York: Routledge.
- United Nations (2006, December 13). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*. Retrieved September 21, 2023 from <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- Yıldırım, M. O. (2019). *Lekesiz*. Mehmet Oğuz Yıldırım.

TYT Sınavı Baraj Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Merve BAL¹

Akçaabat Güzel Sanatlar Lisesi

Şefika TOPALAK²

Trabzon Üniversitesi

Özet

Bu araştırmada güzel sanatlar lisesi on ikinci Sınıf öğrencilerinin eğitim fakültelerine girişte uygulanan tyt sınavı sonucu olan sekiz yüz bin barajına ilişkin görüşlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde bir durum çalışmasıdır. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yolu ile seçilmiş on yedi kişiden oluşmaktadır. Çalışma verilerine araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış soruların çalışma grubuna uygulanması yoluyla ulaşılmıştır. Yapılan görüşmeler önce kayıt altına alınmış ardından hiçbir değişiklik yapılmadan yazılı metne dönüştürülmüştür. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilerek tablolar halinde sunulmuş ve katılımcı konuşmalarından doğrudan alıntılar yapılarak desteklenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların uygulanan sekiz yüz bin barajı nedeni ile eğitim fakültesi tercih etmek istemediği, konservatuvar eğitimine yöneldikleri, YKS sınavına kendi belirledikleri program ile çalıştıkları, güzel sanatlar lisesinde yürütülen kültür derslerini yetersiz buldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Güzel sanatlar lisesi, yetenek sınavı, TYT baraj uygulaması

Giriş

Eğitim, bireyin toplumsal yaşantısının devam etmesi için gerekli bilgi birikimini kazanıp değerler üretip yetenekleri doğrultusunda gelişimini eskiyle yeni değerleri birleştirip sunmasını sağlayan sosyal bir süreçtir. (Varış, 1994). Başka bir tanımla eğitim, bireyin hayatında tutum, bilgi, beceri gibi değerlerin kazandırılmasını sağlayan bir süreçtir. Bu değerler sayesinde birey doğumundan ölümüne kadar geçen sürede davranışlarında birçok değişiklikler gösterebilir (Erden, 2021). Eğitimin önceden belirlenmiş plan ve programlar çerçevesinde resmî kurumlar ve uzman öğretmenlerle uygulandığı öğretim ise dünden bugüne birçok bilim adamı ve filozofun kendi görüşleri doğrultusunda farklı biçimlerde izah etmeye çalıştıkları bir kavramdır. (Erden ve Akman,2005). Öğretim, uzmanlık gerektiren bir iş olduğundan dolayı okullarda planlı, kontrollü ve örgütlenmiş bir formal eğitim içine yer alır (Erden, 2021).

Müzik eğitimi, bireye müziksel davranış kazandırarak aynı zamanda bu davranışları geliştirip, değiştirip dönüştürme sürecini de kapsar. Müzik eğitiminin temel amaçları açısından mesleki ve genel olmak üzere iki ana türde ele alınmaktadır. Genel müzik eğitimi bütün öğretim kademelerinde geçerli olup herkese yönelik yapılan eğitimidir. Mesleki müzik eğitimi, müzikte gelişim gösterip onu meslek haline getirmek için gerekli bilgi ve becerileri kazandırılmasına yönelik süreci kapsayan eğitimidir (Uçan,2018).

Müziği meslek olarak seçen bireylere yönelik verilen mesleki müzik eğitimi kurumları Ülkemizde ortaöğretim düzeyinde Konservatuvarlar, Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde verilmektedir. Konservatuvarlar özel yetenek ve becerisi olan öğrencilerin müzik ve sahne sanatları alanlarında ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim-öğretim görmelerini, özel yetenek gerektiren üst öğretim programlarına hazırlanmalarını, yetenekleri doğrultusunda yorum ve uygulamalar yapabilen, yaratıcı ve üretken kişiler olarak yetişmelerini hedeflemektedir (YÖK Devlet Konservatuvarları Yönetmeliği, 2015). Güzel Sanatlar Liselerinde ise öğrencilere güzel sanatlarla ilgili temel bilgi ve becerilerin kazandırılması ve güzel sanatlar alanında nitelikli insan yetiştirilmesine kaynaklık edilmesi hedeflenmektedir (MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2013). Yetenek sınavıyla öğrenci alan bu kurumların ders içeriğini müzik alanına ilişkin dersler ve genel kültür dersleri oluşturmaktadır (MEB Ortaöğretim Güzel Sanatlar Lisesi Haftalık Ders Çizelgesi, 2018).

¹ Sorumlu Yazar. Öğretmen, Akçaabat Güzel Sanatlar Lisesi, Akçaabat, Trabzon., merveozdemirbal@gmail.com

² Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı, sefikat@trabzon.edu.tr, ORCID:0000-0002-8626-5194

Güzel sanatlar ve spor liseleri, Anadolu lisesi statüsünde olup güzel sanatlar ve spor eğitimi alanında yatılı, gündüzlü ve karma olarak ilköğretim üzerine 4 yıl eğitim ve öğretim yapılan okullardır. Bu okullar, öncelikle güzel sanatlar ve sporla ilgili yükseköğretim kurumlarının bulunduğu yerlerde açılır.

Okulun amacı

MADDE 6 – (1) Öğrencilerin Türk Millî Eğitiminin genel ve özel amaçları yanı sıra güzel sanatlar ve spor alanlarında;

- a) İlgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda güzel sanatlar ve spor eğitimi ile ilgili temel bilgi ve beceriler kazanmalarına yönelik eğitim-öğretim görmelerini ve alanlarında başarılı bireyler olarak yetişmelerini,
- b) Güzel sanatlar ve sporla ilgili yükseköğretim programlarına hazırlanmalarını,
- c) Türk sanat, kültür ve sporuna katkıda bulunan ve başarıyla temsil eden bireyler olarak yetişmelerini,
- ç) İş birliği içinde çalışma ve dayanışma alışkanlığı kazanarak takım ruhu ile hareket etmelerini,
- d) Alanlarıyla ilgili araştırma yaparak yorum ve uygulama yetkinliğine ulaşabilmelerini,
- e) Millî ve milletlerarası sanatsal ve sportif faaliyetleri takip ederek bilgi ve kültürlerini geliştirmelerini,
- f) Spor disiplini ve centilmenliği ile sanatçı duyarlılığını benimseyen bireyler olarak yetişmeleri sağlamaktır.

Öğrenci seçimi ve kayıt-kabul

MADDE 9 – (1) Öğrenci seçimi, ağustos ayının ilk haftası içerisinde okullarda oluşturulan komisyon tarafından iki aşamalı yetenek sınavı ile yapılır. Sınavlar, resmî tatil günlerine denk gelmesi hâlinde takip eden hafta içerisinde yapılır. Gerektiğinde sınavlara cumartesi ve pazar günleri de devam edilir.

(2) Komisyon, okul müdürünün başkanlığında her alan için ayrı ayrı beş alan öğretmeninden oluşturulur. Komisyon üyesinin üçü ilgili okul öğretmenleri, ikisi ise il veya ilçe millî eğitim müdürlüğünce belirlenen diğer okulların öğretmenleri arasından seçilir. Gerektiğinde il veya ilçe millî eğitim müdürlüğünce öğretmen görevlendirmesi yapılabilir.

(3) Komisyon, sınavlara ilişkin esaslar ile puanlama ölçütlerini belirler. Değerlendirme, 100 (yüz) tam puan üzerinden yapılır.

(4) Değerlendirme sonunda birinci ve ikinci aşama sınav puanlarının aritmetik ortalaması alınır ve her alan için 50 (elli) puan barajını aşan adaylardan en yüksek puanı alanlardan başlanarak sıralama yapılır. Belirlenen kontenjan kadar asıl ve yedek liste ilan edilir.

(5) Kesin kayıtlar, asıl listeden başlanarak ağustos ayının ikinci haftası içerisinde yapılır. Açık kontenjan bulunması durumunda; yedek listeden puan sırasına göre açık kontenjan kadar kesin kayıt yaptırmaya hak kazananlar tespit edilerek ağustos ayının üçüncü haftasının ilk iş günü mesai saati bitiminde okul müdürlüklerince ilan edilir ve yedek listeden kesin kayıt hakkı kazanan öğrencilerin kayıtları takip eden dört iş günü içerisinde yapılır. Buna rağmen açık kontenjanı bulunan okullar, yedek listeden öğrenci kayıtlarına ağustos ayının son haftasının mesai bitimine kadar devam ederler.

(6) Açık kontenjanı bulunan ancak yedek listesi olmayan veya yedek listede yeterli sayıda öğrenci bulunmayan okullar, eylül ayının ilk haftası içerisinde aynı usulle sınav yaparak öğrenci alır.

(7) Öğretim yılında nakiller dışında öğrenci kayıt ve kabulü yapılmaz.

Lisans düzeyinde ise Konservatuvarlarda, Güzel Sanatlar Fakülteleri Müzik ve Müzikoloji Bölümlerinde, Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında (ABD) mesleki müzik eğitimi verilmektedir. Bu kurumlara öğrenci başvuruları Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi'nin (ÖSYM) düzenlemiş olduğu Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) Temel Yeterlik Testi (TYT) puanıyla yapılmaktadır. YSK'nin 1. oturumu olan TYT'nin kapsamını Türkçe, Sosyal Bilimler, Tarih, Coğrafya, Felsefe, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (veya ilave Felsefe soruları), Temel Matematik ve Fen Bilimleri becerilerini ölçmeye yönelik sorular oluşturmaktadır (ÖSYM, 2020'a, s.47). Dolayısıyla bu programlara başvuran öğrenci profilini mesleki müzik eğitimi verilen ortaöğretim kurumlarından mezun olan alan içi öğrencilerin yanı sıra diğer ortaöğretim kurumlarından mezun olan alan dışı öğrenciler de oluşturmaktadır.

İlgili literatür incelendiğinde TYT sınavı baraj uygulamasına yönelik öğrencilerin görüşlerinin alındığı başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum çalışmanın özgünlüğünü oluşturmaktadır. Aynı zamanda bu yönü ile literatüre de katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı:

Araştırmada Güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin Eğitim fakültelerine girişte uygulanan TYT sınavı sonucu olan Sekiz yüz bin barajına ilişkin görüşlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için katılımcıların

- Cinsiyetleri
- Çalgıları
- YKS sınavına yönelik hazırlıkları
- Üniversite de tercih etmeyi planladıkları bölüm
- Gsl deki kültür derslerine ilişkin düşünceleri
- Eğitim fakültelerine girişte uygulanan sekiz yüz bin barajına ilişkin düşünceleri

Alt amaçlarına ulaşmaya çalışmaktır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları ve toplanan verilerin analizine ilişkin bilgilerle çalışma sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Çalışma nitel araştırma prensipleriyle yürütülmüştür. Nitel araştırma' gözlem, görüşme ve belge analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir'. (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Trabzon Akçaabat Güzel Sanatlar Lisesi 12. Sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çalışma grubunun seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinde ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme' önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek ,2013, s.140). Bu çalışmada belirlenen ölçüt katılımcının güzel sanatlar lisesi son sınıfta öğrenim görüyor olması ve eğitim fakülteleri özel yetenek sınavlarında uygulanan sekiz yüz bin barajına dahil olmalarıdır. Tablo 1'de katılımcıların cinsiyet ve bireysel çalgı dağılımlarına ilişkin tablolar görülmektedir.

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyet dağılımları

Cinsiyet	Katılımcı
Kadın	K2, K3, K4, K6, K8, K11, K12, K15, K17
Erkek	K1, K5, K7, K9, K10, K13, K14, K16

Tablo 1 verilerine göre katılımcıların dokuzu kadın sekizi erkektir.

Tablo 2. Katılımcıların Bireysel çalgılarının dağılımları

Bireysel çalgı	Katılımcı
Keman	K3, K4, K5, K6, K8, K10, K17
Viyolonsel	K9, K14, K15
Gitar	K12, K13
Viyola	K7, K11
Flüt	K2

Kabak kemane	K1
Bağlama	K16

Tablo 2 verilerine göre katılımcıların yedisinin bireysel çalgısı keman, üçünün viyolonsel, ikisinin gitar, ikisinin viyola, birinin flüt, birinin kabak kemana olduğu tespit edilmiştir.

Verilerin toplanması

Veriler iki bin yirmi üç yılı nisan ayında Trabzon Akçaabat güzel sanatlar lisesinde öğrenim gören son sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Araştırma verilerini toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından on bir sorudan oluşan görüşme formu hazırlanmış ve alanında uzman üç öğretim üyesinin uzman görüşüne sunulmuştur. Gelen dönütler doğrultusunda görüşme formu son düzeltmeleri yapılarak uygulanmaya hazır hale getirilmiştir. Çalışma grubu için belirlenen öğrenciler ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

İçerik analizi ile gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi yapılırken görüşme dökümleri yazıya dökülerek her bir katılımcıya sayı verilerek kodlanmıştır. Tüm görüşmelerin ayrıntılı bir şekilde okunmasından sonra analiz edilmiştir. Çünkü nitel bir çalışmanın güvenilirliğini arttırmanın en iyi yolu görüşmelerin detaylı okunması ve okuyucuya aktarılmasıyla mümkündür (yıldırım ve şimşek,2013). Okumaların ardından görüşme dökümleri araştırmanın amacı ve alt amaçlarına uygun bir çerçevede kavramsallaştırılacak tema ve alt temalara ayrılarak görüşme dökümlerinde yer alan katılımcı görüşleriyle desteklenerek yorumlanmıştır. Son olarak tüm veriler yine alanında uzman iki akademisyenin görüşüne sunulacak tema ve alt temaların görüşmelerle uyumuna ilişkin görüşleri alınacaktır. Bu görüşlerin ardından gerekli düzenlemeler yapılarak çalışma son haline getirilmiştir. Bu çalışmada ölçüt Trabzon Akçaabat güzel sanatlar lisesi son sınıf öğrencisi ve yks sınavına girecek olmasıdır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen iki araştırmacı arasındaki fikir birliği yüzdesi hesaplanarak yapılacaktır (Görüş Birliği/ (Görüş Birliği +Görüş Ayrılığı))x100 formülü kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamında, Güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin Eğitim fakültelerine girişte uygulanan Sekiz yüz bin barajına ilişkin öğrenci görüşleri sunulmuştur.

Tablo 3. Katılımcıların üniversite sınavı hazırlıklarının dağılımları

Tema	Alt temalar	İfade eden katılımcı
Yks hazırlık	Bireysel çalışma (kendi programını oluşturma)	K2, K3, K4, K6, K7, K8, K10, K12, K14, K15, K16, K17
	Dershane	K2, K3, K5, K8, K11, K15
	Okul öğretmenlerinden yardım alma	K5, K8, K10
	Özel ders	K9
	Hazırlık yapmıyor	K1, K13

Tablo 3 verilerine göre katılımcılar büyük oranda üniversite sınavına kendi hazırladıkları program ile çalışmaktadır. 'Bireysel çalışma (kendi programını oluşturma)' alt temasını oluşturan görüşme dökümünden örnekler şöyledir: K2 '...bireysel olarak ders programım var ona göre çalışmamı devam ediyorum'; K3 '... testler çözüyorum tekrar yapıyorum'; K4 'Üniversite sınavına baraj olduğu için önem veriyorum önce barajı geçmeye çalışacağım'; K7 'Günde en az 100 soruda çözüyorum'; K12 'Daha çok denemeler soru çözümleri paragraf ilerliyorum Türkçe ağırlıklı. Tarih coğrafya gibi derslerde test çözerek

ilerliyorum'; K14' Evde kendim çalışıyorum okul haricinde test çözüyorum' şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

'Dershane' alt temasında altı katılımcının ifadeleri yer almıştır. Buna göre K2, K5:' tyt konusunda dershaneden destek alıyorum'; K3, K8, K11' Dershaneye gidiyorum'; K15' Dershaneye gidiyorum onun dışında kendim çalışıyorum evde' sözleriyle görüşlerini ifade etmişlerdir.

'Okul öğretmenlerinden yardım alma' alt temasında üç katılımcının ifadeleri yer almıştır. Buna göre K5, K8, K10: 'Ana dal olarak kemandan hocamızla çalışıyoruz.' demişlerdir.

'Özel ders' alt temasında bir katılımcının ifadesi yer almıştır. Buna göre K9:' özel hoca tuttu ailem bana eve geliyor' demiştir. 'Hazırlık yapmıyor' alt temasında iki katılımcının ifadeleri yer almıştır. Buna göre K1, K13:' Tyt anlamında çok bir çalışma yaptığım söylenemez' demişlerdir.

Tablo 4. Katılımcıların bölüm tercihlerinin dağılımları

Tema	Alt temalar	İfade eden katılımcı
Üniversite bölüm tercihi	Konservatuvar	K1, K3, K5, K6, K8, K13, K14, K15, K16
	Müzik öğretmenliği	K2, K4, K10, K11, K12, K14, K17
	MSÜ	K7, K9

Tablo 4 verilerinde üniversite bölüm tercihi temasına yönelik alt temalar ve ifade eden katılımcılar görülmektedir. Tablo verilerine göre katılımcıların çoğunluğu üniversitede konservatuvar okumayı planlamaktadır. Konservatuvar alt temasına işaret eden görüşme dökümünden örnekler şu şekildedir: K1' konservatuvar, tek bir enstrüman üzerine gitmek istiyorum'; K3' Konservatuvar. Çünkü sekiz yüz bin barajına giremeyeceğim için ve formasyon olduğu için öyle düşündüm'; K5' Sanat müziği. Küçüklüğümde beri sanat müziğine hep bir ilgim vardı aileden de kaynaklı buluyorum. Konservatuvar ses eğitimi istiyorum'; K13' İtü konservatuvar gitar bölümü'; K15' Konservatuvar, Sahne sanatları oyunculuk düşünüyorum' şekilde ifade ederken, 'Msü' alt temasında iki katılımcının ifadeleri yer almıştır. Buna göre K7, K9:' MSÜ ye hazırlanıyorum şu an' demişlerdir.

Tablo 5. Katılımcıların kültür derslerine yönelik düşüncelerinin dağılımları

Tema	Alt temalar	İfade eden katılımcılar
Kültür dersleri	TYT sınavına yönelik ders içi çalışma	K5, K2, K6, K8, K16, K17
	Bazı derslerin programda olmaması/seçmeli ders olması	K5, K10, K12, K17
	Yeterli olduğunu düşünme	K3, K9, K11
	Bireysel istek yetersizliği	K13, K14
	Öğretmen değişimi	K1
	Öğrenci hazır bulunurluğu	K8

Tablo 5 verilerinde kültür dersleri temasına yönelik alt temalar ve ifade eden katılımcılar görülmektedir. Tablo verilerine göre katılımcıların çoğunluğu kültür derslerinde tyt sınavına yönelik ders içi çalışma yapılması gerektiğini vurgulamışlardır.

‘Bazı derslerin programda olmaması/seçmeli ders olması’ alt temasında dört katılımcının ifadeleri yer almıştır. Buna göre K10 ‘İngilizce yerine coğrafya görebiliriz’; K12 ‘coğrafya dersimiz eksik’; K17’11 ve 12 sınıfta tyt sınavında soru çıkan kültür derslerimiz yok’ ifadelerine yer vermişlerdir.

‘Yetersiz olduğunu düşünme’ alt temasında üç kişinin ifadeleri yer almıştır. Buna göre örnekler şöyledir: K3, K9 ‘Düşüncem yok verimli geçiyor bence’; K11 ‘Hocalarla tyt ye hazırlıyor bizi sorular çözüyoruz iyi gidiyor’ görüşlerini bu şekilde ifade etmişlerdir.

‘Bireysel istek yetersizliği’ alt temasında iki kişinin ifadeleri yer almıştır. K13 ‘başka bir şey yapmak istemiyorum’; K14 ‘başka bir şey yapmak istemiyorum’ demişlerdir.

‘Öğretmen değişimi’ alt temasında bir kişinin ifadesi yer almıştır. İfadesi şöyledir: K1 ‘Örnek vereyim 3 kere edebiyat hocamız değişti o biraz sıkıntı her yıl farklı bir öğretmen girdi mesela’ demiştir.

‘Öğrenci hazır bulunurluğu’ alt temasında bir kişinin ifadesi yer almıştır. Buna göre K8 ‘biraz alt yapımızın da olmadığını düşünüyorum’ görüşünü ifade etmiştir.

‘Öğretmen tecrübesi’ alt temasında bir kişinin ifadesi yer almıştır. Buna göre K1 ‘... Biraz değişime giden bir öğretmenin mezun olduktan sonra atandığı bir okul olması...’ demiştir.

••Tablo 6.katılımcıların Üniversite sınav ilişkin düşüncelerinin dağılımı

Tema	Alt temalar	İfade eden katılımcılar
Tyt	Stress	K4, K5, K6, K11, K17
	Çalışma eksikliği	K13, K14
	Kendine güven	K2
Yetenek sınavı	Kendine güven	K1, K5, K13, K17
	Stres	K2
Baraj	Gereksiz bulma	K3, K4, K8, K13, K16
	Barajı olmayan bölüm isteği	K1, K15, K16
	Gerekli görme	K1, K12, K17

Katılımcıların üniversite sınavına yönelik görüşleri tablo 6 da görülmektedir. Stres alt temasını oluşturan görüşler K4, ‘Çok strese sokuyor’; K5 ‘Stresliyiz’; K6 ‘Biraz gerginim’; K11 ‘biraz korkutuyor’; K17 ‘stresliyim’ görüşlerini ifade etmişlerdir. Çalışma eksikliği alt temasında iki kişinin ifadeleri yer almıştır. K13 ‘Bu sene barajı geçebileceğimi düşünmüyorum, yeterli çalışmıyorum’; K14 ‘tyt de pek yeterli olduğumu düşünmüyorum’ demiştir.

Kendine güven alt temasını oluşturan görüş K2 ‘TYT konusunda kendime güveniyorum yani çalıştığım için karşılığını alacağımı düşünüyorum... şu an tyt sınavına ağırlık veriyorum çünkü kültür anlamında geliştirirsem kendimi öne atacağımı düşünüyorum’ derken;

Yetenek sınavında kendine güven alt temasını oluşturan dört görüş yer almaktadır. Bunlar K1 ‘yetenek sınavında rahatlıkla geçeceğimi düşünüyorum’; K5 ‘ekstra olarak küçük şeyler daha eklersek müziksel tarafı halletmiş oluruz diye düşünüyorum’; K13 ‘Gitarda iyi olduğumu düşünüyorum’; K17 ‘müziksel alanda yeterli olduğumu düşünüyorum’ şeklinde ifade etmişlerdir. Stres alt temasında K2 ‘yetenek

sınavında birazcık heyecandan dolayı gergin oluyorum. Gerilirse falan diye endişe duyuyorum ama halledebilirim diye düşünüyorum ' demiştir.

Baraj temasının gereksiz bulma alt temasında altı katılımcının ifadesi yer almaktadır. K3' Keşke baraj olmasaydı'; K4' Bence tyt olmamalı'; K8' barajların kaldırılması'; K13' tyt nin bana yararlı olacağını düşünmüyorum'; K16' Bu önümüzde olan baraj kalkmalı' şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Gerekli görme alt temasında üç katılımcının ifadeleri yer almıştır. Buna göre örnekler şöyledir: K1' Barajın olması iyi her isteyen giremiyor'; K12' Bence bir baraj olması gerekiyor'; K17' Barajın olması gerekli' ifadelerine yer vermişlerdir.

Tablo 7. Katılımcıların uygulamalı sınav sistemine ilişkin düşüncelerin dağılımı

Tema	Alt temalar	İfade eden katılımcılar
Yeteneğe dayalı Seçme ve yerleştirme	Yetenek sınavı ağırlıklı olmalı	K3, K10, K11, K12, K14
	Mevcut sınav sistemi	K2, K5, K13, K17
	Tyt zorunluluğu olmamalı	K4, K15, K16
	Fikri yok	K7, K9, K14
	Zorluk derecesi artırılmalı	K8, K17
	Mülakat	K6
	Ön eleme	K1

Tablo 7 verilerine göre katılımcıların çoğu uygulamalı sınav sistemine ilişkin görüşleri ağırlıklı olarak yetenek sınavı ağırlıklı olmalı görüşünü ifade etmiştir. Buna göre örnekler şu şekildedir: K3, K10, K11, K12, K14' yetenek sınavına daha çok ağırlık verilmeli ' ifadelerini kullanmışlardır. Mevcut sınav sistemi alt temasında dört kişinin görüşü yer almaktadır. K2' Yetenekte tabiki önemli o yüzden yetenek konusunda da mesela öğretmenlik için tyt olmalı çünkü eğitimci olacaksın kültür anlamında da işitsel anlamda da gelişmiş olman gerekir o yüzden her iki sinede ağırlık verecek şekilde sınav olması iyi olur'; K5' Şahsen giriş sınavlarını kötü. Bulmuyorum olması gereken bu zaten'; K13' Bence yanlış bir sistem yok'; K17' Sistem doğru bence' demişlerdir.

Tyt zorunluluğu olmamalı alt temasında üç katılımcının ifadeleri yer almıştır. K4' Bence tyt olmamalı'; K15' Yani tyt barajı olmamalı'; K16' Bu önümüzde olan baraj kalkmalı' ifadelerine yer vermişlerdir

Fikri yok alt temasında üç katılımcının görüşü yer almaktadır. K7, K9, K14 'Hiçbir fikrim yok ' şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Zorluk derecesi artırılmalı alt temasında iki katılımcının görüşü bulunmaktadır: K8'

Biraz daha zor olmalı müziksel anlamda'; K17' daha zor olabilir' demişlerdir.

Mülakat alt temasında K6' mülakat gibi bireysel konuşma şeklinde çok az şekilde bilgi birikimi ya da öğrenmek istedikleri açık açık ifade edilse sınavda daha iyi olur' demiştir.

Ön eleme alt temasında K1' bence ön eleme gibi bir odaya toplayıp basit bir şeyler sorması lazım' görüşünü ifade etmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmaya katılan katılımcıların dokuzu kadın sekizi erkektir. Yedisinin bireysel çalgısı keman, üçünün viyolonsel, ikisinin gitar, ikisinin viyola, birinin flüt, birinin kabak kemanedir.

Katılımcılar büyük oranda üniversite sınavına kendi hazırladıkları program ile çalışmaktadır. İlgili literatür incelendiğinde Bedenlier(2010) GSSL MB son sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunun sınavlara kendi

çalışmaları ile yeterince hazırlanamayacakları ve YGS sınavına hazırlanmak için diğer okullarda okuyan öğrenciler gibi özel dersanelere giderek başarılı olacaklarına inandıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırma verilerimizle farklılık göstermektedir. Aradaki farkın çalışma grubunun farklılığından ve çalışmanın yapıldığı yılın farklılığından kaynaklandığı düşünülebilir. Sazak ve Ece (2004) yapmış oldukları Bolu Anadolu Güzel Sanatlar lisesi Öğrencilerinin ÖSS ve Özel Yetenek Sınavlarına Yönelik Kaygıları çalışmalarında ÖSS hazırlığında, diğer okullarda okuyan öğrenciler gibi Özel Dersanelere gidip, onları sınav kazanmak için bir güvence olarak gördükleri; Çoban, Coşkun ve diğ.,(2013) Güzel Sanatlar ve Spor Bölümü 12. Sınıf Öğrencilerinin YGS ve LYS'ye Yönelik Görüşlerinin Tespit Edilmesi çalışmasında Öğrenciler okullarında verilen eğitim durumunun yetersiz olduğunu düşündüğünden dolayı dershaneye gitmektedir düşüncelerini tespit etmiştir. Bu bulgu çalışmamız bulgusu ile örtüşmektedir.

Çalışmamızda katılımcıların büyük çoğunluğu konservatuar tercih etmek istediklerini belirtmiştir. İpekçiler, Sazak (2019) çalışmasında Tercih etmeyi düşündükleri mesleki müzik eğitimi veren kurumlar arasında önceliğin Eğitim Fakültesinde olduğunu, Güzel sanatlar fakültelerinin neredeyse hiç tercih edilmediği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırma verilerimizle farklılık göstermektedir. Aradaki farkın çalışmanın yapıldığı yıldaki sekiz yüz bin barajının olmaması ile bağlantılı olduğu düşünülmektedir.

Katılımcıların çoğunluğu kültür derslerinde tyt sınavına yönelik ders içi çalışma yapılması gerektiğini vurgulamışlardır. Çoban, Coşkun ve diğ., (2013) Öğrenciler okullarında verilen eğitim durumunun yetersiz olduğunu düşündüğünden dolayı dershaneye gitmektedir.

(Başbuğ ve Kaya, 2022) yapmış oldukları Temel Yeterlilik Testi Başarı sırası Barajının Müzik Öğretmenliği Programları Özel Yetenek Seçme Sınavına Etkileri Başlıklı çalışmalarında uygulanan barajın müzik eğitimi ana bilim dallarına öğrenci başvurularını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgu çalışmamız bulgusu ile örtüşmektedir. Ancak literatür tarandığında, Bedenlier (2010) yapmış olduğu Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Müzik Bölümleri Son Sınıf Öğrencilerinin Üniversite Sınavlarına Yönelik Kaygılarının Değerlendirilmesi adlı çalışmasında öğrencilerin müzik eğitimi anabilim dallarını tercih ettiklerini tespit etmiştir araştırmanın yürütülmüş olduğu iki bin on yılından sekiz yüz bin barajının uygulanmıyor olması nedeniyle bu farkın oluştuğu düşünülmektedir. Bu bağlamda sekiz yüz bin baraj uygulamasının eğitim fakültelerinde öğrenci başvurusunu etkilediği söylenebilir.

Yapılan başka bir araştırmada (Başbuğ ve Kaya, 2022) YÖK'ün öğretmen yeterliklerini sağlamada ortak bir başarı seviyesi yakalamak için özel yetenek sınavıyla öğrenci alan lisans programlarına başvuruda aranan TYT 800 bin başarı sırası barajı kararının; 2020 yılı Müzik Eğitimi ABD yetenek sınavlarına başvuran öğrenci sayılarının, sınavları kazanan öğrenci sayılarının ve kayıt yaptıran öğrenci sayılarının azalmasına neden olduğu sonucuna varılmıştır.

Öneriler

Okullardaki kültür derslerinin YKS ye yönelik çalışmalar yaparak öğrencilerin daha fazla başarılı olabileceği düşünülmektedir

Eğitim fakültelerine girişte uygulanan sekiz yüz bin barajının kaldırılarak öğrencilerin bu alanları daha çok seçebileceği düşünülmektedir

Kaynakça

Başbuğ, Ç., Kaya, A. (2020). Temel yeterlilik testi başarı sırası barajının müzik öğretmenliği programları özel yetenek seçme sınavına etkileri. Trakya eğitim dergisi.12 (3). 1356-1371.

Bedenlier, E. (2010). Güzel sanatlar ve spor liseleri müzik bölümleri son sınıf öğrencilerinin üniversite sınavlarına yönelik kaygılarının değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Çoban, B., Coşkun, Z., Batmaz, H., Kırgil F. (2013). Güzel sanatlar ve spor liseleri spor bölümü 12.Sınıf öğrencilerinin YGS ve LYS'ye yönelik görüşlerinin tespit edilmesi. *International Journal of Social Science*.6(5),43-58.

Erden, M. (2021). Eğitim Bilimlerine Giriş, Arkadaş Yayınevi, Ankara.

Erden, M. Akman, Y. (1995). Eğitim Psikolojisi, Arkadaş Yayınevi, Ankara.

Haftalık Ders Çizelgesi (Müzik, Türk Halk Müziği, Türk Sanat Müziği, Görsel Sanatlar). Erişim adresi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_02/21173451_ort_ogrtn_hdc_2018.pdf. (Erişim Tarihi:20/03/2021).

İpekçiler, B., Sazak, N. (2019). Güzel sanatlar lisesi 12. Sınıf müzik bölümü öğrencilerinin, Türkiye'de mesleki müzik eğitimi veren kurumlar hakkındaki bilgi düzeyleri. *Fine Arts*. 14 (1).1-11.

MEB, GSSL yönetmeliği, Değişiklik:16 Haziran 2009 <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/06/20090616-7.htm> (Erişim Tarihi:23.03.2023)

MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. (2013, 7 Eylül). Resmî Gazete (Sayı: 28758). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/09/20130907-4.htm>. (Erişim Tarihi:21/03/2023).

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2018, Şubat 19). Ortaöğretim Güzel Sanatlar Lisesi.

Sazak, N., Ece, S. (2004). Bolu Anadolu Güzel Sanatlar lisesi öğrencilerinin ÖSS ve Özel yetenek sınavlarına yönelik kaygıları. *Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi SDÜ*, 7-10 Nisan 2004, Isparta.

Uçan, A. (2018). Müzik eğitimi_ temel kavramlar_ ilkeler_ yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum. Arkadaş yayınevi. Ankara.

Varış, F. (1994). Eğitim Bilimlerine Giriş, Atlas Kitabevi, Ankara.

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

YÖK (2015, Ocak 15). Yüksek öğretim Kurumları Devlet Konservatuvarları Müzik ve Bale İlköğretim Kurumları ile Müzik ve Sahne Sanatları Liseleri Yönetmeliği. Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/01/20150115-2.htm>. (Erişim Tarihi:21/03/2023).

Kadına Yönelik Şiddetin Engellenmesinde Okullarda Pedagojik Bir Araç Olarak İmge Tiyatrosunun Kullanımı

Muharrem DEMİRDİŞ¹

Melike Sare ÜNAL²

Zeynep Ece AKAY³

Ankara Yenimahalle Bilim ve Sanat
Merkezi

Ankara Yenimahalle Bilim ve Sanat
Merkezi

Ankara Yenimahalle Bilim ve
Sanat Merkezi

Özet

Kadına yönelik şiddet hemen her toplumda ve kültürde karşımıza çıkan önemli bir sorundur, bir insan hakları ihlalidir. Kadına yönelik şiddetin önlenmesinde insanları bilinçlendirmek amacıyla birçok proje yapılmaktadır. Bu çalışmada kadına yönelik şiddetin engellenmesi için okullarda Augusto Boal'in İmge Tiyatrosu tekniklerinin birer eğitim aracı olarak kullanılıp kullanılmayacağını ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın yöntemi sanat tabanlı araştırma yöntemlerinden a/r/tografidir. Ankara Yenimahalle Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören öğrencilerden kolay ulaşılabilir durum örnekleme ve rastgele/seçkisiz örnekleme yaklaşımı ile seçilen ve araştırmaya katılan 35 kişilik öğrenci grubu araştırmanın örnekleimidir. Çalışmada ilk olarak aynı zamanda İmge Tiyatrosu oyuncularını olan araştırmacılar tarafından kadına yönelik şiddetle ilgili 4 (dört) imge oluşturulmuştur. Bu imgeler seyircilere sahnelenmiş, sonrasında onlardan bu imgelerden yola çıkarak ideal imgelerin ne ve nasıl olması gerektiğine ilişkin bilgiler alınmış, bu bilgiler ışığında birer seyirci-oyuncuya dönüşen örneklem grubuyla birlikte, var olan imgelerden ideal imgeler oluşturulmuştur. Son olarak örneklem olarak var olan seyirci-oyunculardan var olan imgelerden ideal imgelere nasıl geçilmesi gerektiğiyle ilgili değerlendirmeler alınmıştır. Augusto Boal'in Ezilenlerin Tiyatrosu türlerinden İmge Tiyatrosu türü ile gerçekleştirilen tiyatro etkinliği, eşzamanlı olarak seyircilerin seyirci-oyuncu haline gelmesi ve İmge Tiyatrosu'nun foruma dönüşmesiyle devam etmiştir. Çalışmanın sonunda İmge Tiyatrosu'nun kadına yönelik şiddetin engellenmesinde katılımcılarda farkındalık oluşturabildiği görülmüş ve İmge Tiyatrosu'nun kadına yönelik şiddetin önlenmesi noktasında okullarda bir eğitim aracı olarak kullanılabilirliği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Şiddet, kadına yönelik şiddet, İmge Tiyatrosu, okul, Augusto Boal.

Giriş

Şiddet, günümüzün en yakıcı sorunlarından biridir ve şiddet, bireyler arasındaki şiddetten bireyin doğaya yönelik şiddetine, toplumsal şiddetten devletler arasında "savaş" adıyla cereyan eden şiddete dek geniş alanlara uzanmaktadır. Şiddet, zamana ve sosyal yapıya göre değişen bir kavram olmakla birlikte insanlık tarihinin ilk zamanlarından itibaren insanoğlunun gerek bireysel gerekse toplumsal boyutta karşı karşıya kaldığı önemli bir problemdir (Ediz ve Altan, 2017). Şiddet olgusu, birçok bireysel ve toplumsal öge ile karmaşık bir ilişki içindedir, bu nedenle şiddet olgusunu tanımlamak kolay olmamaktadır ancak şiddetin bireyin toplumsallaşma süreci içinde öğrendiği bir edim olduğu da iddia edilebilir (Besni Rehberlik Hizmetleri Bölüm Başkanlığı, 2020, 2). Şiddet kavramı zamana bağlı olarak ve toplumdan topluma farklılık gösterebilmektedir ancak toplumlarda teknolojik, ekonomik, kültürel açıdan ilerlemeler söz konusu olsa da şiddet ortadan kalkmamakta ve şekil değiştiren bir olgu olarak varlığını sürdürmektedir (Yöyen, 2017) Şiddet kabaca fiziksel, duygusal (psikolojik), ekonomik ve cinsel şiddet olarak tasnif edilmiştir (Tutarel Kışlak, 2022). Günümüzdeki gelişmelerle birlikte siber şiddetin de buna eklendiğini söyleyebiliriz (Polat, 2017). Fiziksel şiddet, insan gücü veya bir araç kullanarak bir başka kişinin beden bütünlüğüne zarar vermek olarak tanımlanmaktadır (Akkaş ve Uyanık, 2016). Psikolojik şiddet, kişinin ruh sağlığını tehdit eden aşağılama, küçümseme, hakaret etme gibi davranışları içeren şiddet türüdür. Kişinin para

¹ Sorumlu Yazar. Ankara Üniversitesi Eğitim Yönetimi Doktora Öğrencisi. Ankara Yenimahalle Bilim ve Sanat Merkezi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni. muharrem0662@gmail.com ORCID: 0000-0002-3050-9225

² Ankara Yenimahalle Bilim ve Sanat Merkezi öğrencisi. melikesareunal@gmail.com ORCID: 0009-0007-9831-5367

³ Ankara Yenimahalle Bilim ve Sanat Merkezi öğrencisi. zeceakay@gmail.com ORCID: 0009-0009-1131-7082

kazanmasının engellenmesi, kazandığı paraya el konulması veya zorla çalıştırılması gibi durumlar ise ekonomik şiddet olarak tanımlanmaktadır (Adalet Bakanlığı, 2023). Cinsel şiddet ise kişinin cinsel içerikli söylemlere maruz kalması, cinsel ilişkiye zorlanması, istismara uğraması ve çocuk yaşta evlendirilmesi gibi durumlardır (Ünlü, Bayram, Uluyağcı & Baycu , 2013). Kadınlara, yalnızca kadın oldukları için uygulanan veya kadınları etkileyen, cinsiyete dayalı bir ayrımcılıkla kadının haklarının ihlaline yol açan her türlü tutum ve davranış ise kadına yönelik şiddet olarak tanımlanabilir (Adalet Bakanlığı, 2023). Kadına yönelik şiddet, cinsiyeti nedeniyle ev içinde ve dışında kadına uygulanan sistematik şiddet davranışları olarak da tanımlanmaktadır. Bu şiddetin ardında, erkeklerin toplumun her alanında görülen egemenlikleri ve kadın ile erkek arasındaki eşitsizlikler yatmaktadır. Erkeklerin kadınlara şiddet uygulamalarının nedenleri ise güç göstermek, öfke boşaltmak, kadınları kontrol etmek ya da cezalandırmak olarak sıralanabilir. Fiziksel, cinsel, psikolojik, ekonomik, dijital şiddet biçimlerinin tümü bu amaca yöneliktir. Kadınların şiddete maruz kalmaları onların korku, çaresizlik ve güvensizlik içinde yaşamalarına neden olmaktadır (Mor Çatı, 2023).

Şiddete maruz kalan gruplar içerisinde kadınlar önemli bir çoğunluğu oluşturmaktadır; kadına yönelik şiddetin toplumsal etkileri ise oldukça büyüktür (Çalışkan & Çevik, 2018). Kadına yönelik şiddet, Dünya Sağlık Örgütü tarafından ise cinsiyet ayrımcılığına dayalı, kadını ruhsal, fiziksel, cinsel ve ekonomik anlamda inciten, zarar veren ve kişide geçici veya kalıcı etkiler bırakması veya bırakma olasılığının bulunması yüksek bir şiddet türü olarak tanımlanmaktadır (Akt. Yanık, Hanbaba, Soygür, Ayaltı & Doğan, 2014). Kadına yönelik şiddet sadece bir şiddet türü değil, aynı zamanda bir insan hakları ihlalidir (Çalışkan ve Çevik, 2018). Sosyo-kültürel, psikolojik, ekonomik faktörler vb. kadına yönelik şiddetin temelinde yatan sebeplerdendir (Kocacık ve Çağlayandereli, 2009). OECD 2019 verilerine göre Yeni Zelanda, Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye'deki kadınların üçte birinden fazlası partnerlerinden kişilerarası şiddete maruz kaldıklarını bildirmektedir (OECD, 2019). OECD 2022 verilerine göre ise OECD ülkeleri arasında en fazla şiddete maruz kalan kadınların Türkiye'de yaşayan kadınlar olduğu saptanmıştır. Türkiye %38 oranla kadınların en fazla şiddete maruz kaldığı OECD ülkesi olarak birincisi sırada yer alırken onu, %37,4 oranıyla Kolombiya, %36 oranla Kosta Rika takip etmektedir (Eroğuz, 2022). TÜİK 2021 yılı istatistiklerine göre, resmi evlilikler içinde 16-17 yaş aralığındaki kız çocuklarının oranı yüzde 2,3'tür (TÜİK, 2021). Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı'nın (UNDP) hazırladığı son Toplumsal Cinsiyet Sosyal Normları Endeksi (GSNI) raporu, dünyada son 10 yılda kadınlara karşı önyargılarda pek gelişme olmadığını ve her 10 erkekten 9'unun kadınlara karşı önyargılı olduğunu ortaya koymuştur. Rapora göre dünyada insanların yarısı, hala erkeklerin kadınlardan daha iyi siyasi lider, yüzde 40'tan fazlası da erkeklerin iş dünyasında daha iyi yönetici olduğunu düşünmektedir. Rapordaki çarpıcı bir tespit ise insanların yüzde 25'inin erkeklerin eşlerini dövmesinin meşru olduğuna inanıyor olmasıdır. Bu oran Türkiye'de yüzde 75'ten fazla olarak raporlanmıştır (Bal, 2023). Kadınlar iş ortamında da şiddete maruz kalmaktadırlar. Bir çalışmada kadınların erkeklere göre daha fazla mobbinge uğradığı, mobbingin %85'inin erkekler tarafından uygulanıyor, %69'unun kadınlar tarafından uygulandığı belirtilmiştir (Mobbing ile Mücadele Derneği, 2023).

Augusto Boal, Brezilyalı bir tiyatro yönetmeni, tiyatro eğitmeni, yazar, oyun yazarı, aktivist ve politikacıdır (Katsaridou ve Vio, 2015; Gürsel Bilgin, 2022). Augusto Boal, 1931'de Rio de Janeiro'da doğmuştur ve Ezilenlerin Tiyatrosu'nun kurucusudur. Augusto Boal, Ezilenlerin Tiyatrosu ile toplumu ve dünyayı dönüştürmeyi, demokratikleştirmeyi amaçlamıştır ve Boal'e göre tiyatronun asıl amacı pedagojidir (Simões, 2007). Boal (2014), Ezilenlerin Tiyatrosu başlığı altında toplanabilecek çalışmalarıyla Paulo Freire'nin Ezilenlerin Pedagojisi çalışmasındaki pedagojik önerileri/teknikleri tiyatroya taşımış ve pedagojik misyonlara sahip politik bir tiyatronun nasıl olabileceğine ilişkin Brecht'ten sonra güçlü, yaşayan bir örnek vermiştir (Demirdiş, 2020). Boal, 1964'te Brezilya'da henüz askeri darbe olmadan önce, bir büyük ana sistem olan Ezilenlerin Tiyatrosu'nu (Theatre of the Oppressed) oluşturmaya başlamış ve uygulamalarını yapmıştır. Ezilenlerin Tiyatrosu'nun alt tiyatro türleri olan Forum Tiyatrosu, Görünmez Tiyatro, Gazete Tiyatrosu, İmge Tiyatrosu'nda da bu teknikleri kullanmıştır. Bu teknikler seyirci (spectator) ve oyuncu (actor) ayrımının ortadan kaldırılması, seyircilerin seyirci-oyuncular (spect-actors) olarak oyuna dahil olmaları, seyir yeri ve oyun yeri arasındaki ayrımın kaldırılması, tiyatronun binalardan, salonlardan

çıkartılması ve sokaklara köylere, gecekondu bölgelerine taşınması, katılımcılık, seyirci ile iletişim gibi teknikler ve uygulamalardır ve bunlar, Ezilenlerin Tiyatrosunun henüz ilk teknikleri ve uygulamaları olmuştur (Demirdiş, 2021). İmge (İmaj) tiyatrosu da Augusto Boal'in geliştirdiği tiyatro formlarından biridir. İmge tiyatrosunda, sözcüklerin kullanımından vazgeçilir ve algılamının diğer boyutları geliştirilir. İmge Tiyatrosu'nda bedenler, görseller, objeler, renkler vb. kullanılır. İmge tiyatrosunda, gerçeklik bedenle kurulur (Boal, 2008 ve 2014). İmge Tiyatrosu'nda seyircilerin birer seyirci-oyuncuya dönüşerek eyleme doğrudan katılması gerekir. Seyirciden katılımcıların tartışmak istediği imgeler hakkında görüşlerini ifade etmeleri istenir. Dolayısıyla herkes tarafında kabul edilen bir sorun, oyuncuların bedenleri ile üç aşamalı olarak heykelleştirilir (Boal, 2014). İmge Tiyatrosu'nda üç aşama vardır: Var Olan İmge, İdeal İmge, Geçiş İmgesi. İlk olarak var olan imge oluşturulur, bu imge ezilme durumunu yansıtan imgedir. İkinci olarak ezilme durumunun ortadan kalktığı ideal imge oluşturulur. Üçüncü olarak da güncel imgeden ideal imgeye nasıl geçileceğine ilişkin sorular çerçevesinde bir geçiş imgesi oluşturulur (Boal, 2014). Bu imgeler seyirci-oyuncularla birlikte oluşturulur. Bu çalışmada kadına yönelik şiddetin engellenmesi ve bu konuda bir farkındalık oluşturmak için Augusto Boal'in İmge Tiyatrosu tekniklerinin okullarda pedagojik birer araç kullanılıp kullanılmayacağını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaçla a/r/tografik araştırma sürecinde ortaya çıkan sorularla birlikte aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- a. İmge Tiyatrosu'nun kadına yönelik şiddetin engellenmesi için okullarda pedagojik bir araç olarak kullanımı mümkün müdür?
- b. İmge Tiyatrosu'nun pedagojik bir araç olarak okullarda kullanımı kadına yönelik şiddetin ortadan kaldırılması için öğrencilerde bir farkındalık oluşturabilir mi?

Yöntem

Araştırma Yaklaşımı

A/r/tografi nitel ve nicel metodoloji dışında yeni bir metodolojidir. Adlandırma; (a)rtist, (r)esearcher ve (t)eacher sözcüklerinin ilk harflerinden hareketle oluşturulmuştur. A/r/tografi, sanat ve eğitimi bir arada düşünen sanat uygulaması temelli bir araştırma yaklaşımıdır. Sanatçı, araştırmacı ve öğretmen rollerinin ilişkiselliğini vurgulayan a/r/tografi; bir araştırma süreci içinde sanat üretimi, araştırma ve eğitim bilimin eşzamanlı uygulamalarını kapsamaktadır (Güneş, Aksoy ve Özsoy, 2022). A/r/tografi, sanat temelli araştırmaların bir biçimi olarak aynı zamanda hem araştırma çalışmaları hem de müfredat projeleri için bir yöntem bilimdir (de Cosson, 2003; Irwin, 2003; Springgay, 2003, 2004a, 2004b; Irwin & de Cosson, 2004; Springgay & Irwin, 2004; Springgay, Irwin & Kind, 2005; Akt. Hüneş vd. 2022). Irwin'e (2022) göre a/r/tografi bir oluş pedagojisidir ve "rizomatik bağlantılar kurmaya dayalı olarak yaşayan bir araştırma yöntemi, yaratıcı uygulama ve edimsel pedagojinin biresimi olarak açıklanabilir" (Irwin, 2022, 44). Pedagojik bağlamda oluş ise öğrencinin süreç içinde deneyimleyerek öğrenmesini hedefleyen yaşayan bir sorgulama durumunu ifade etmektedir (Irwin, 2022). A/r/tografide, araştırma eylemleri olarak öğretme ve öğrenmenin eğitsel potansiyeli sanat aracılığı ile ortaya konulmaya çalışır. Diğer sanat temelli, sanatsal bilgiye dayalı ve estetik olarak tanımlanmış metodolojilerin yanı sıra anlamayı geliştirmek, derinleştirmek için ortaya çıkan sorgulama biçimlerinden biridir ve dünyayı tekrar araştırmanın bir yolu olarak sanata atıfta bulunmaktadır. A/r/tografi sanatsal pratiğe dayalı olmakla beraber pedagojik amaçlara sahiptir (Bedir Erişti, 2022). Bir araştırma yöntemi olarak a/r/tografinin kullanıldığı araştırmalarda araştırmacı kimliği ile sınırlandırılan sürece sanatçı kimliği, öğrenen ya da öğretici kimlikleri ile dahil olmak söz konusudur. Bu çoklu roller arasındaki geçiş ve yeni ilişkisellikler daha kapsamlı bir araştırma sürecinin kapısını aralamaktadır (Bedir Erişti, 2022). Bu bağlamda a/r/tografik araştırmalarda sanata dayalı kimlikler, eğitime dayalı kimlikler ve araştırmacı kimlikleri bir araya gelir, bu kimliklerin uygulamalı temelli sanatsal deneyim sürecinde yaşam deneyimleri ortaya konulur.



Şekil 1. A/r/tografi-Araştırma-Eğitim İlişkisi (Bedir Erişti, 2022).

Bu çalışma kadına yönelik şiddetin engellenmesi ve bu konuda öğrencilerde bir bilinç, değişim ve farkındalık oluşturma noktasında okullarda İmge Tiyatrosu'nun pedagojik bir araç olarak kullanılabilirliği araştırıldığı, araştırmacılar araştırmaya araştırmacı, sanatçı(oyuncu) ve öğretmen/öğrenen kimlikleriyle katıldıkları ve araştırma verileri uygulama temelli bir sanat pratiği olan İmge Tiyatrosu aracılığıyla toplandığı için a/r/tografik bir araştırmadır. Bu araştırma Şekil 1'den de hareketle söylenirse eğitim-öğretim ortamında pedagojik amaçla gerçekleştirilen sanatsal bir uygulamadır, araştırmada uygulama odaklı bir araştırma süreci yürütülmüştür. Katılımcılar (seyirciler ve oyuncular) sanat eğitimi araştırması sürecinde sanat eğitimi deneyimini yaşamıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Ankara Yenimahalle Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören 35 öğrenci oluşturmaktadır. 35 öğrenci, etkinliğin yapıldığı tarih olan 4 Mart 2023 Cumartesi günü 16.00-18.00 saatleri arasında uygun olan 35 öğrencidir ve bu öğrenciler araştırmaya herhangi bir ölçüt olmadan dahil oldukları için kolay ulaşılabilir durum örnekleme ve rastgele/seçkisiz örnekleme yaklaşımı ile çalışmaya dahil edilmişlerdir. Çünkü seçkisiz örnekleme, evreni temsil edebilme büyüklüğüne sahip ve tamamen rastgele yöntemle seçilen örneklemlen kolay ulaşılabilir durum örnekleme, hız ve pratiklik kazandırması için yakın ve erişilmesi kolay olan örneklemin seçilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırma bilinçli bir tercihle 8 Mart Dünya Kadınlar Günü'nün hemen öncesinde gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamında araştırmacıların da içinde yer aldığı bir İmge Tiyatrosu grubu oluşturulmuş ve kadına yönelik şiddet temalı 4 (dört) imge oluşturulmuştur. Augusto Boal'in İmge Tiyatrosu aracılığı ile oluşturulan ilk imgeler aşağıdaki gibidir. Fotoğraflar provalara aittir:



Fotoğraf 1. Cinsiyetçi İş Bölümü



Fotoğraf 2. Fiziksel Şiddet



Fotoğraf 3. Yok Sayılma



Fotoğraf 4. Bilgiye Erişimde Cinsiyet Eşitsizliği

Ankara Yenimahalle Bilim ve Sanat Merkezi Edebiyat dersliğinde hazırlanan bu ilk imgeler, etkinlik salonunun imkanları ile de yeniden düşünülmüş, İmge Tiyatrosu oyuncularından tarafından yeniden tartışılmış ve imgelere bir seyirci grubu önünde sahnelenmek üzere son halleri verilmiştir. Araştırmadaki veriler İmge Tiyatrosu etkinliği sırasında toplanmıştır. Araştırmacılar İmge Tiyatrosu oyuncularından olmuş, araştırmacılar arasında da yer alan Edebiyat Öğretmeni Muharrem Demirdiş, Augusto Boal'ın Ezilenlerin Tiyatrosu'nda sorular soran, seyircilerle iletişime geçen, onları seyirci-oyuncu olmaları için sahneye davet eden Joker oyuncu rolünü üstlenmiştir. Etkinlik video ve ses kayıt cihazı aracılığıyla katılımcıların da bilgisi dahilinde kaydedilmiştir. Etkinlikte sahnelenen her imgenin ardından örneklem olan öğrencilerinden gelen yorumlar ve onların seyirci-oyuncu olarak katılımları ile ideal imgeler oluşturulmuştur. Son olarak var olan imgeden ideal imgeye nasıl geçilebileceğine ilişkin bir forum yapılmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen tüm veriler aynı zamanda araştırmacı, öğrenen/öğretmen ve oyuncu olan a/r/tografirlar (a/r/tograferlar) tarafından veri olarak değerlendirilmiştir.

Bulgular

Yapılan literatür taraması ve araştırmacıların birlikte kararları sonrasında kadınların yaşadığı şiddet türlerinden cinsiyetçi iş bölümü, fiziksel şiddet, yok sayılma, bilgiye erişimdeki cinsiyet eşitsizliği temalar olarak seçilmiş ve ilk olarak dört temaya ilişkin dört imge oluşturulmuştur ve seyircilere sahnelenmiştir. Seyircilere var olan imgeyle ilgili bazı sorular yöneltilmiş, onların görüşleri ve soruları alınmıştır. Cevaplar, yorumlar ve yeni sorularla eşzamanlı olarak onlardan bu imgelerin ideallerini oluşturmaları istenmiştir. Seyircilerin zorlandıkları yerde Joker oyuncu farklı sorular yönelterek seyircilerin katılmaları için onları teşvik etmiş, onları sahneye davet etmiştir. Seyircilerin görüşleri, yönlendirmeleri ve sahneye seyirci-oyuncu olarak gelerek müdahaleleri ile ideal imgeler oluşturulmuştur. Son adımda da seyirci-oyunculara var olan imgeden ideal olana nasıl geçilebileceği sorulmuş ve soruya ilişkin bir forum düzenlenmiştir. Bu bağlamda a/r/tografik araştırma sürecinde, yani İmge Tiyatrosu etkinliği sırasında seyircilere, aynı zamanda onların katılımcı olmaları için yöneltilen sorular aşağıdaki gibidir:

Seyircilere yöneltilen sorular:

- 1- İmgede ne anlatılıyor?
- 2- İmgeye isim verseydiniz ne olurdu?
- 3- İmgenin ideali ne olmalı?
- 4- Var olan imgeden ideal olana geçmek için neler yapılmalıdır?

Seyirci-oyuncuların imgeler hakkındaki yorumları, düşünceleri, çözüm önerileri şöyledir:



Fotoğraf 5. Cinsiyetçi İş Dağılımı



Fotoğraf 6. Cinsiyetçi İş Dağılımına Karşı İdeal İmge

Fotoğraf 5'te yer alan imge sahnelenmiş ve bu imgeyle ilgili sorular seyircilere yöneltilmiştir. 1. soruya (İmgede ne anlatılıyor?) “Erkek kendi keyfine bakıyor kadınlar iş yapıyor, kadınlar erkeğin umurunda değil” gibi cevaplar verilmiştir. 2. soruya (İmgeye isim verseydiniz ne olurdu?) “eşit olmayan iş dağılımı, adaletsizlik” cevapları verilmiştir. 3. soruya “herkesin birlikte iş yapması, ev içinde adaletli bir şekilde iş bölümü sağlanması” gibi cevaplar verilmiştir. 3. soruya (İmgenin ideali ne olmalı?) verilen cevaplar ile seyircilerin oyuncularını yönlendirmesiyle Fotoğraf 6 da sahnelenen ideal imge oluşturulmuştur. Sadece kadınların iş yapıyor olması durumu ortadan kaldırılmış, erkek de ev işlerine dahil edilmiştir. Ardından seyircilerle ilk imgeden ideal imgeye geçiş sürecinde ne yapılması gerektiği tartışılmıştır. Çözüm önerileri “empati, saygı, sevgi, yardımseverlik” kelimeleriyle ifade edilmiştir.



Fotoğraf 7. Fiziksel Şiddet



Fotoğraf 8. Fiziksel Şiddete Karşı İdeal İmge

Fotoğraf 7'de yer alan imge sahnelenmiş ve bu imgeyle ilgili sorular seyircilere yöneltilmiştir. 1. soruya (İmgede ne anlatılıyor?) “Kadına yönelik fiziksel şiddet, fiziksel şiddetin yanında kadının elleriyle kafasını kapatmış halde yere çömelik olmasıyla ifade edilen kadına yönelik psikolojik şiddet, kadına yönelik fiziksel şiddet türlerinden biri olan dayak” gibi cevaplar verilmiştir. 2. soruya (İmgeye isim verseydiniz ne olurdu?) “Fiziksel şiddet, fiziksel ve psikolojik şiddet” cevapları verilmiştir. 3. soruya (İmgenin ideali ne olmalı?) “Kadının adamı dövmesi, her ikisinin de birbirini dövmesi” gibi cevaplar alındığında sorunun çözümünün tam anlamadığı düşünülerek bu cevaplar gerçekleştiğinde şiddetin ortadan kalkıp kalkmadığı sorulmuştur. Bu sorudan sonra “Sarılıp barışmaları, oturup anlaşmaları, birbirleriyle konuşmaları, gerekli mesafeyi korumaları” cevapları alınmıştır. 3. soruya (İmgenin ideali ne olmalı?) verilen cevaplar ile

seyircilerin oyuncularını yönlendirmesiyle Fotoğraf 8’de sahnelenen ideal imge oluşturulmuştur. Kadın ve ilişki, uygulanan baskı ve şiddetten kurtarılmış, bunun yerine oyunculardan iyimser ve barış yanlısı bir tutum sergilemeleri istenmiştir. Ardından seyircilerle ilk imgeden ideal imgeye geçiş sürecinde ne yapılması gerektiği tartışılmıştır. Çözüm önerileri “empati, psikolojik destek, saygı, sevgi, anlayış” kelimeleriyle ifade edilmiştir.



Fotoğraf 9. Yok Sayılma



Fotoğraf 10. Yok Sayılmaya Karşı İdeal İmge

Fotoğraf 9’da yer alan imge sahnelenmiş ve seyircilere yorum yapmaları için vakit tanınmıştır. 1. soruya (İmgede ne anlatılıyor?) “Kadının arka planda olması ve erkeğin gölgesinde kalması, kadının fikirleri önemsenmeyip sadece erkek varmış gibi davranılması, erkeğin kadından üstün olması” gibi cevaplar verilmiştir. 2. soruya (İmgeye isim verseydiniz ne olurdu?) “Erkeğin gölgesinde kadın, kadının yok sayılması” cevapları verilmiştir. 3. Soruya (İmgenin ideali ne olmalı?) “Yan yana durmaları, birbirlerine destek olmaları” gibi cevaplar verilmiştir. 3. soruya verilen cevaplar ile seyircilerin oyuncularını yönlendirmesiyle Fotoğraf 10 da sahnelenen ideal imge oluşturulmuştur. Kadının arkada durarak yok sayılma durumu ortadan kaldırılmış, bunun yerine oyunculardan destekleyici bir tutum sergilemeleri istenmiştir. Ardından seyircilerle ilk imgeden ideal imgeye geçiş sürecinde ne yapılması gerektiği tartışılmıştır. Çözüm önerileri “değer vermek, önemsemek, psikolojik destek, yardım, yardımseverlik, sevgi” kelimeleriyle ifade edilmiştir.



Fotoğraf 11. Bilgiye Erişimde Cinsiyet Eşitsizliği



Fotoğraf 12. Bilgiye Erişimdeki Cinsiyet Eşitsizliğine Karşı İdeal İmge

Fotoğraf 11'de yer alan imge sahnelenmiş ve seyircilere yorum yapmaları için vakit tanınmıştır. Fotoğrafta görüldüğü üzere kadın oyuncular erkek oyuncunun elindeki kitapla simgelenen bilgiye erişmek istemekte, fakat erişememektedir. 1. soruya (İmgede ne anlatılıyor?) “kadınların erkek etrafında olup ikinci planda kalması, bilgiye sadece erkeğin erişmesi, bilgiye erkeğin erişiminin daha kolay olması, kadının bilgiye erişiminin engellenmesi” gibi cevaplar verilmiştir. 2. soruya (İmgeye isim verseydiniz ne olurdu?) “kadının bilgiye erişimindeki zorluk, bilgiye sadece erkeğin erişmesi” gibi cevaplar verilmiştir. 3. soruya (İmgenin ideali ne olmalı?) “erkeğin bilgiyi diğerleriyle de paylaşması, bilgiye herkesin eşit mesafede olması, bilginin ortak olup herkesin ulaşabilmesi” gibi cevaplar verilmiştir. 3. soruya verilen cevaplar ile seyircilerin oyuncuları yönlendirmesiyle Fotoğraf 12’de sahnelenen ideal imge oluşturulmuştur. Bilginin yukarıda olup kadınların ulaşamaması durumu ortadan kaldırılmış, bilgi ortaya alınarak herkese eşit mesafede olduğu halde herkesin erişebilmesi sağlanmıştır. Ardından seyircilere ilk imgeden ideal imgeye geçiş sürecinde ne yapılması gerektiği, bunun aracının ne olabileceği sorulmuş ve onlarla birlikte tartışılmıştır. Çözüm önerileri “eşitlik, karşılıklı saygı, eğitim, değerlere saygı, sevgi” kelimeleriyle ifade edilmiştir.

Tüm imgeler sahnelendikten sonra kadına yönelik şiddetin ortadan kalkması için yasalar ve düzenlemeler noktasında yapılması gerekenler bağlamında seyircilerle birlikte aşağıdaki sonuçlara varılmıştır:

- Toplumsal cinsiyet eşitliğini içeren bir eğitim,
- Her alanda adalet,
- Cinsiyet eşitliğinin okuldan önce ailede öğretilerek eğitimle desteklenmesi,
- Şiddetin önce aile içinde son bulması,
- Akıl ve pozitif bilim merkezli yaşam politikalarının yaygınlaştırılması,
- Cinsiyet eşitliğinin her kademede öğretilmesi,
- Cinsiyet eşitliğini destekleyen yasaların artırılması.
- Kadınların ekonomik bağımsızlıklarının ilgili kurum ve kuruluşlar tarafından desteklenmesi.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada kadına yönelik şiddetin engellenmesinde, ortadan kalkmasında bir farkındalık oluşturmak için Augusto Boal’in Ezilenlerin Tiyatrosu türlerinden biri olan İmge Tiyatrosu’nun okullarda pedagojik bir araç olarak kullanılıp kullanılamayacağını ortaya koymak amaçlanmış ve a/r/tografik araştırma süreci sonunda olumlu veriler elde edilmiştir. Sanatın egemen güçler tarafından önemsendiği ve bu egemenliğin sanatla buluşan seyirciyi edilgen kıldığını düşünen Augusto Boal’e göre tiyatro bir araçtır. Bu nedendir ki egemen sınıflar tiyatroyu sürekli olarak elde tutmaya ve bir hükmetme aracı olarak kullanmaya çabalamaktadırlar. Ancak tiyatro bir özgürleşme aracı da olabilmektedir. Bunun için uygun teatral biçimlerin yaratılması ve kullanılması gerekmektedir; İmge Tiyatrosu da bu tiyatro türlerinden biridir (Boal, 2014).

Araştırma sürecinde katılımcılar, özellikle de araştırmanın forum kısmında, İmge Tiyatrosu’nun görselliğinin, etkileşime izin vermesinin ve seyircilerin doğrudan katılmalarına olanak tanınmasının onu etkili kıldığını söylemiş, diğer teatral etkinliklere göre uygulanmasının daha pratik, daha ekonomik olmasının da okullarda bir eğitim aracı olarak kullanılabilirliğini arttırabileceğini iddia etmişlerdir. Yani aynı zamanda seyirci, seyirci-oyuncu ve öğrenci olan katılımcılar İmge Tiyatrosu’nun eğitiminde kullanılması gerektiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar, İmge Tiyatrosu’nun okullardaki sorunların tespiti ve çözümünü noktasında katılımcı bir pratik olarak yaygınlaştırılması, geliştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Okullarda sadece oturarak, düşünerek, yazarak ya da dinleyerek değil, bedensel devinim ve teatral tepkilerle, uygulayarak, deneyerek, katılarak sorunlara müdahil olmanın kem katılımcılığı hem de eşitlikçi düşünme biçimlerini ve pratiklerini arttıracağı ifade edilmiştir. Çalışmadan hareketle araştırmacıların önerileri ise şöyledir:

- Çalışma daha geniş bir örneklem grubu ile yapılabilir.

- Çalışma halka açık olarak yapılabilir.
- Çalışma farklı öğrencilerle yapılabilir.
- Çalışma şiddete uğramış kadınlarla yapılabilir.
- Çalışmada İmge Tiyatrosu yerine başka tiyatro çeşitleri kullanılabilir.
- Çalışma nitel, nicel araştırma yöntemleriyle tekrarlanabilir.
- Çalışma, nitel ve nicel araştırma yöntemleriyle desteklenebilir.

Kaynaklar

- Adalet Bakanlığı (2023). Şiddet Nedir? Erişim adresi: https://evicisiddet.adalet.gov.tr/SIDDET_NEDIR.html
- Bal, E. (2023). BM Raporu: Türkiye’de Halkın Dörtte Üçü Erkeklerin Eşlerini Dövmesini Meşru Görüyor. *BBC Türkçe*. Erişim adresi: <https://www.bbc.com/turkce/articles/c721wv0mjgwo>
- Bedir Erişti, S. D. (2022). A/r/tografik Araştırma Nedir? S. D. Bedir Erişti ve R. Irwin (Ed.). *A/r/tografi. Uygulama Tabanlı Bir Araştırma Yöntemi*. (ss. 6-43). Ankara: Pegem Akademi.
- Besni Rehberlik Hizmetleri Bölüm Başkanlığı (2020). Şiddet Nedir? Şiddet Çeşitleri Nelerdir? *Dipnot*, 1, 2-5.
- Boal, A. (2008). *Oyuncular ve Oyuncu Olmayanlar İçin Oyunlar*. (2. Baskı). (B. Ataman, Ö. Öztürk ve K. Rızvanoğlu, Çev.). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Boal, A. (2014). *Ezilenlerin Tiyatrosu*. (N. Hasgül, Çev.). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Çalışkan, H. ve Çevik, E. İ. (2018). Kadına Yönelik Şiddetin Belirleyicileri: Türkiye Örneği. *Balkan Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (14), 218-233.
- Demirdiş, M. (2020). Augusto Boal ve Ezilenlerin Tiyatrosu: Brecht, Freire ve Boal. *Eleştirel Pedagoji*, 66, 3-15.
- Demirdiş, M. (2021). Bir Eleştirel Pedagoji Aracı Olarak Yasama Tiyatrosu/ Legislative Theatre. *Eleştirel Pedagoji*, 68, 92-100.
- Ediz, A. ve Altan, Ş. (2017). Türkiye’de Kadına Yönelik Şiddet Üzerine Bir Alan Araştırması. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi* 2017 Özel Sayı, 397-410.
- Eroğuz, K. (2022). Kadına Yönelik Şiddette Dünya Liderliği. Türkiye Raporu. Erişim adresi: <https://turkiyeraporu.com/arastirma/kadina-yonelik-siddette-dunya-liderligi-11275/#:~:text=T%C3%BCrkiye%2C%20%38%20oranla%20kad%C4%B1nlar%C4%B1n%20en,oran%C4%B1yla%20d%C3%B6rd%C3%BCnc%C3%BC%20s%C4%B1rada%20yer%20al%C4%B1yor.>
- Güneş, N., Akoy, Ş. ve Özsoy, V. (2022). Sanat Temelli Bir Araştırma Yöntemi: Yaşayan Sorgulama Olarak A/r/tografi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 37(1), 291-303.
- Gürsel Bilgin, G. (2022). Theatre of the oppressed for critical peace education practice: difficult dialogues in the Turkish university classroom. *Forum Modernes Theater* (33) 1, 54-69.
- Irwin, L. R. (2022). A/r/tografiye Başlarken. (S. D. Bedir Erişti, Çev.). S. D. Bedir Erişti ve R. L. Irwin (Ed.). *A/r/tografi. Uygulama Tabanlı Araştırma Yöntemi*. (ss. 44-66) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Katsaridou, M. & Vio, K. (2015). Theatre of the Oppressed as a tool of educational and social intervention: the case of Forum Theatre. In G. Grollios, A. Liambas & P. Pavlidis (Ed.), *Proceedings of the IV International Conference on Critical Education Critical Education in the Era of Crisis. June 23-26, 2014*. (pp. 334-356). Thessaloniki-Greece.
- Kocacık F. ve Çağlayan, M. (2009). Ailede kadına yönelik şiddet: Denizli ili örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* 6(2), 24-43.
- Mobbing ile Mücadele Derneği (2023). *Kadınlar Arasında Mobbing Daha Yüksek*. Erişim Adresi:

-
- <https://mobbing.org.tr/kadinlar-arasinda-mobbing-daha-yukse/>
Mor Çatı Kadın Sığınağı Vakfı (2023). Kadına Yönelik Şiddet Nedir? Erişim adresi: <https://morcati.org.tr/kadina-yonelik-siddet-nedir/>
- OECD (2019). *Society at a Glance 2019*. Erişim adresi: <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/008fcef3-en/index.html?itemId=/content/component/008fcef3-en#fig8.7>
- Polat, O. (2017). Şiddet. *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi*, 22 (1), 15-34 .
- Simões, N. G. (2007). *Rehearsing Reality: An interactive docufragmentary exploration of the Theatre of the Oppressed's engagement with the Brazilian Landless Movement (MST)*. (Unpublished PhD Thesis). London, University of the Arts London, United Kingdom. Erişim adresi: <https://ualresearchonline.arts.ac.uk/id/eprint/5636/1/510608.pdf>
- Tutarel Kışlak, Ş. (2022). *Şiddet*. TÜBİTAK Sosyal Bilimler Ansiklopedisi. Erişim adresi: <https://ansiklopedi.tubitak.gov.tr/ansiklopedi/siddet#:~:text=%C3%96rnek%20olarak%3B%20tehdit%20etme%2C%20a%C5%9Fa%C4%9F%C4%B1lama,ya%C4%9Fd%C4%B1rma%2C%20kontrol%20alt%C4%B1nda%20tutma%20say%C4%B1labilir.>
- TÜİK (2021). İstatistiklerle Çocuk, 2021. Erişim adresi: <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Cocuk-2021-45633#:~:text=Evlenme%20istatistiklerine%20g%C3%B6re%3B%2016%2D17,2%2C3'e%20d%C3%BC%C5%9Ft%C3%BC.>
- Ünlü, S., Bayram, N., Uluyağcı, C. ve Bayçu, S. U. (2009). Kadına Yönelik Şiddet: TV Dizilerinde Kadına Yönelik Şiddet Üzerine Bir Araştırma. *Selçuk İletişim*, 5 (4), 95-104.
- Yanık, A., Hanbaba, Z., Soygür, S., Ayaltı, B. ve Doğan, M. (2014). Kadına Yönelik Şiddet Davranışlarının Değerlendirilmesi: Türkiye'den Kamt. *EJOVOC (Electronic Journal of Vocational Colleges)*, 4 (4), 104-111
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İlkokulda Yabancı Dil Öğretiminde İçerik ve Dil Bütünleşik Öğretme Yaklaşımı (CLIL) ile Eylem Odaklı Öğretme Yaklaşımının Karşılaştırılması

Zeynep Buse AKŞAHİN¹
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

İlayda FİDAN²
Anadolu Üniversitesi

Özet

Bu çalışmada amaç, ilkokulda yabancı dil öğretiminde kullanılan içerik ve dil bütünleşik öğretme yaklaşımı ile eylem odaklı öğretme yaklaşımının karşılaştırılmasıdır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan içerik/doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada ilkokulda yabancı dil öğretiminde kullanılan içerik ve dil bütünleşik öğretme yaklaşımı ile eylem odaklı öğretme yaklaşımı arasındaki benzerlik ve farklılıklar tespit edilmeye çalışılmıştır. Eğitim ve öğretimin varlığının olduğu ilk günlerden itibaren ortaya birçok öğrenme ve öğretme yaklaşımı atılmıştır. İçerik ve dil bütünleşik öğretme yaklaşımı da bunlardan birisidir. Bu yaklaşımı genel olarak ilk defa uygulamaya başlayan Lüksemburg ve Malta'nın 19. yüzyılın başlarında dünyaya tanıtması ile diğer ülkeler de zaman içerisinde kullanmaya başlamışlardır. İçerik ve dil bütünleşik öğretme yaklaşımı, dili bir amaç değil konu öğrenimi içerisinde araç olarak kullanması ile diğer yaklaşımlardan ayrılmaktadır. Bir diğer dil öğretme yaklaşımı olan ve ülkemizde İngilizce öğretim programında öğretim aşamasında uygulanan yaklaşım olduğu belirtilen eylem odaklı yaklaşım ise öğrencilere eyleme dayalı görevler vererek dil öğretimini gerçekleştirmeyi hedefler. Bu iki yaklaşım amaç, öğretmen, öğrenci, ders materyalleri ve değerlendirme bakımından incelendiğinde içerik ve dil bütünleşik yaklaşımda hedef dil araç konumundayken eylem odaklı yaklaşımda amaç konumundadır. İçerik ve dil bütünleşik yaklaşım konu odaklı eğitimi benimser ancak eylem odaklı yaklaşım görevlere dayalıdır. Öğretmen her iki yaklaşımda da rehber konumundadır ve içerik ve dil bütünleşik yaklaşımda İngilizce öğretmenin bir alanda daha uzmanlaşması beklenir. Ders materyalleri açısından bakıldığında arada büyük farklılıklar görülmezken değerlendirme hususunda ilkokul kademesinde her iki yaklaşım da sınav uygulamazlar.

Anahtar Kelimeler: ilkokulda yabancı dil öğretimi, içerik ve dil bütünleşik öğretme yaklaşımı, eylem odaklı öğretme yaklaşımı

Comparison of Content and Language Integrated Teaching Approach (CLIL) and Action-Oriented Teaching Approach in Foreign Language Teaching in Primary School

Abstract

The aim of this study is to compare the content and language integrated teaching approach used in foreign language teaching in primary school and the action-oriented teaching approach. Content/document analysis method, which is one of the qualitative research methods, was used in the study. In the research, it was tried to Decipher the similarities and differences between the content and language integrated teaching approach used in foreign language teaching in primary school and the action-oriented teaching approach. Since the first days when the existence of education and training was formed, many learning and teaching approaches have been laid out. Content and language integrated teaching approach is one of them. Luxembourg and Malta, which have started to apply this approach for the first time in general, have 19. with the introduction of it to the world at the beginning of the century, other countries have started to use it over time. The content and language integrated teaching approach differs from other approaches by using language as a tool in subject learning, not as a goal. Another language teaching approach, the action-oriented approach, which is stated to be the approach applied at the teaching stage in the English curriculum in our country, aims to realize language teaching by giving students action-based tasks. When these two approaches are examined in terms of purpose, teacher, student, course materials and evaluation, content and language are in the position of the target language in the integrated approach, while the action-oriented approach is in the position of the goal. The content and language integrated approach adopts subject-oriented education, but

¹ Sorumlu Yazar. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye, aksahinbuse555@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2005-3404

² Anadolu Üniversitesi, Türkiye, ilaydafidan@anadolu.edu.tr, ORCID: 0009-0001-8798-6751

the action-oriented approach is based on tasks. The teacher is a guide in both approaches, and in the content and language integrated approach, the English teacher is expected to specialize in one more area. From the point of view of course materials, while there are no big differences between them, both approaches do not apply exams at the primary school level in terms of assessment.

Keywords: foreign language teaching in primary school, content and language integrated teaching approach, action-oriented teaching approach

Giriş

Öğretim ve öğrenme, öğrenenle öğrenen arasındaki etkileşimin yer aldığı bir süreçtir (Tosun, 2012). Yabancı dil öğrenimi, 20. yüzyılın başlangıcından itibaren toplumdaki farklı değişimlerle baş edebilecek şekilde gelişmiştir; zira pratik becerilere değil, yalnızca dilin gramer yapılarına dayanan geleneksel yöntemler dillerin doğasını yansıtmamaktadır (Soto & Prendes Espinoza, 2023). Bu soruna çözüm amaçlı birçok öğrenme metodu sunulmuştur.

Öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenlemek amacıyla bilinçli olarak seçtikleri etkinlikler olarak tanımlanan dil öğrenme metotları, başarılı dil öğreniminde büyük önem arz etmektedirler (Griffiths, 2013). Dil öğretimi gerçekleştirilirken izlenecek müfredat burada devreye girer. Deyrich ve Stunel (2014), bir müfredat tasarlanırken dikkate alınması gereken birçok değişken olduğundan ve durumun dil ve içeriğe hitap eden bir müfredatta da aynı şekilde geçerli olduğundan söz etmişlerdir. Onlara göre; bu tür bir müfredat, öğrencileri gerçek dünya sorunlarına hazırlamaya yardımcı olur.

Eğitimin ve dolayısıyla müfredatın eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesini sağlayan yeni öğretim ve/veya öğrenme yaklaşımlarını içermesi gerekir (Granados, 2018). Bu tür "yeni" eğitim programları, öğrencileri gerçek hayattaki durumlara hazırlamak için müfredat öğeleri aracılığıyla öğretim ve öğrenme sürecini doğrudan ilişkilendirmenin yanı sıra ilgili öğrenmenin hızını artırmaya çalışmalıdır (Pinnar, 2013). Yabancı dil öğretim yaklaşımlarının arasında yenilikçi bir bakış açısı kazandıran CLIL de bu amaçlar doğrultusunda kullanılmaktadır. Simões (2013) çalışmasında, CLIL için "Content and Language Integrated Learning" (İçerik ve Dil Bütünleştirilmiş Öğrenme) kavramının kısaltmasıdır der ve bu yaklaşımı, öğrencilerin hem belirli bir konu veya içerik alanında hem de bir yabancı dilde öğrenmelerini sağladığından söz ederek açıklar. Şu anda CLIL yaklaşımı yalnızca ek dilleri edinmeyi geliştirmenin bir yolu olarak değil, aynı zamanda yenilikçi uygulamaları bir bütün olarak müfredata dahil etmek amacıyla varlığını sürdürüyor (Montalto, Walter, Theodorou, & Chrysanthou).

Yine yabancı dil öğretim yaklaşımlarından bir diğeri ise "Eylem Odaklı Yaklaşım"dır. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (OBM) ile birlikte ortaya çıkan eylem odaklı yaklaşımda, bir ifadenin dilbilimsel doğruluk açısından kabul edilebilirliği öncelik taşımaz. Burada asıl önemli olan, öğrencinin belirli bir görevi yerine getirme kabiliyetini ortaya çıkarmaktır. Dil öğretiminin ilk evrelerinde, dil öğrenenin kendini ifade edebildiği ölçüde ve sosyal çevresinde rol alabildiği oranda görevini yerine getirdiği kabul edilir. Bu yaklaşımda, önemli olan dil becerilerinin gerçek yaşam durumlarında etkili bir şekilde kullanılabilmesidir (Coşkun, 2017). Türkiye, Fen Liseleri ve Anadolu liselerinde matematik ve fen alanında içerik ve dil bütünleşik yaklaşımı 1997 yılına kadar uygulamıştır (Güler, 2022). Günümüzde ise ülkemizde uygulanan İngilizce Öğretim Programı'nda (2018), yabancı dil öğretiminde "eylem odaklı öğretim yaklaşımı" benimsendiği belirtilmiştir.

Türkiye'de İngilizce öğretimi devlet okullarında iki, özel okullarda ise okul öncesi düzeyde dahi başlatılabilmektedir. Ancak buna rağmen ülkemizde dilbilgisi, okuma, yazma ve konuşma gibi temel dil öğrenme becerilerini kazandırmada sorunlar yaşanmaktadır (Bergil, 2010). Education First (2022)'ün yayınlamış olduğu İngilizce yeterlilik raporunda Türkiye, 111 ülke arasında 64. sırada "düşük yeterlilik" kategorisinde yer almıştır. Bu rapora göre en iyi ilk beş ülke ise sırasıyla Hollanda, Singapur, Avusturya, Norveç ve Danimarka'dır.

İçerik ve Dil Bütünleşik Öğrenme Yaklaşımı

1970'lerden önce, dil ve içerikle bütünleşik programlar tasarlama ihtiyacı, çeşitli coğrafi, demografik ve ekonomik faktörlerin doğal bir sonucuydu. Bu tür bir eğitim, genellikle belirli dil bölgelerinde (örneğin, ulusal sınırların yakınında veya büyük şehirlerde) kullanılıyordu. Temel amaç, bu bölgelerdeki çocuklara iki dilli eğitim sunmak ve bölge halkıyla gerçek anlamda iletişim kurabilmeleri ve anlayış geliştirebilmeleri için dil becerileri kazandırmaktı (Hanesová, 2015).

İçerik ve dil bütünleşik öğrenme, 1990'larda yaygın olarak kullanılmaya başlanan bir kısaltmadır. Kronolojik olarak, Belçika (Almanca konuşan topluluk), Lüksemburg ve Malta gibi birkaç resmi dile sahip ülkeler veya bir veya daha fazla bölgesel veya azınlık dili olan ülkeler, genellikle bu hedef dillerde içerik ve dil bütünleşik tipi hükmü ilk uygulayanlar olmuştur. İçerik ve dil bütünleşik öğrenmenin genel uygulama olduğu Lüksemburg ve Malta, onu 19. yüzyılın başlarında tanıttı. Almanya, Macaristan, Hollanda, Polonya, Slovenya, Slovakya ve Birleşik Krallık (Galler) gibi bölgesel ve/veya azınlık dillerinde içerik ve dil bütünleşik öğrenme hizmeti sunan birkaç ülke, bunu 1940'ların sonunda veya 1950'lerde uygulamaya koydu (Admiraal, Westhoff, & Bot, 2006).

İçerik ve dil bütünleşik öğrenme, sadece dil öğretiminden daha kapsamlı ve yenilikçi metodolojik bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın savunucuları, dil dışı konu ve bu konunun öğretildiği dilde yetkinliği eşit derecede geliştirmeye vurgu yaparlar. Bu iki hedefe ulaşmak için, dil dışı konuların yabancı bir dilde değil, yabancı dil aracılığıyla öğretildiği özel bir öğretim yaklaşımının geliştirilmesi gerekmektedir. Bu, öğretmenlerin yalnızca dil öğretiminin nasıl yapılması gerektiğine değil, genel olarak eğitim sürecine de özel bir önem vermesini gerektiren, daha entegre bir öğretme ve öğrenme yaklaşımını ifade eder (European Commission, 2006).

Basit bir ifadeyle içerik ve dil bütünleşik öğrenme, hem içerik öğrenimini hem de dil öğrenimini entegre eder. İçerik ve dil bütünleşik öğrenme kullanarak, öğrenciler okul derslerinden bir veya daha fazlasını hedeflenen bir dilde (genellikle İngilizce) ancak bazen başka bir ikinci dilde de öğrenebilirler. Öğrencilerden çalışmaya başlamadan önce yeni dilde yetkin olmaları beklenmez. Konuyu öğrenirken aynı zamanda çalışmak için ihtiyaç duydukları dili de öğrenirler (Admiraal, Westhoff, & Bot, 2006). İçerik ve dil bütünleşik eğitim hem dilin hem de konu içeriklerinin ortak bir role sahip olduğu ve dil dışı bir konunun öğrenilmesinde bir yabancı dilin araç kullanılmasıdır (Marsh, 2012). Yani amaç, formal içeriğin öğrenilmesi için öğrencilerin ana dili dışında bir eğitim dilinin kullanılmasıdır. Hedef dil, belirli bir konuda gerekli olan içeriğin alınabilmesi için dilsel yeterliliklerin tetiklenmesi sonucu öğrenilir (Soto & Prendes Espinoza, 2023).

İlkokulda İçerik ve Dil Bütünleşik Öğretme

İçerik ve dil bütünleşik öğretme, hedef dilde öğretilen dersler açısından ilkökul ve ortaokul seviyeleri arasında önemli bir farklılık göstermez. Genellikle ulusal önerilere göre bu yaklaşımda uygulaması yapılan seviyelerde belirli bir ders veya birden fazla ders, müfredatın tamamından seçilebilir. Ders seçimi, ülkeden ülkeye ve hatta bir okuldan diğerine bile değişebilir (Admiraal, Westhoff, & Bot, 2006).

İlkokul düzeyindeki öğrencilerin yabancı dil öğrenimindeki başarıları, derslerin ilgi çekici ve anlamlı olmasına bağlıdır. Bu nedenle oyun çağını kapsamakta olan erken yaşta İngilizce öğretimine yönelik hazırlanacak bir izlençe öğrencilerin ilgi duyacakları konuları içermeli ve diğer derslerle bağlantı kurarak sunulmalıdır. İçerik temelli öğretim odaklı bir izlençe; öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerinin yanı sıra, farklı alanlardaki bilgilerini de artırmalarına yardımcı olacaktır. Bu nedenle, ilkökul düzeyindeki öğrencilere yönelik hazırlanacak bir İngilizce izlençesinin içerik temelli öğretim odaklı olması, öğrencilerin İngilizce öğreniminde daha başarılı olmalarını sağlayacaktır (Bayyurt, 2014). Başka bir deyişle, dil sadece öğrenmenin bir nesnesi değil aynı zamanda iletişimsel dil öğretimine yenilikçi ve alternatif bir şekilde entegre bir müfredat anlamına gelen bunu mümkün kılan bir ortamdır (Contero, 2008).

İçerik ve dil bütünleşik öğrenme (Content and Language İntegrated Learning - CLIL), hem içeriği hem de dil öğretmeyi amaçlayan bir eğitim yaklaşımıdır. Özellikle Avrupa'da dil öğrenimini ve içerik bilgisini aynı anda teşvik eden bir yöntem olarak popülerlik kazanmıştır (European Commission, 2006). Avrupa Komisyonu'na göre, içeriğin yabancı bir dil aracılığıyla öğretildiği ve içeriğin yanı sıra yabancı dilin de eş zamanlı olarak öğrenildiği bir öğretim ve öğrenme yaklaşımıdır. Bu, öğrencilerin yabancı bir dilde tarih veya fen bilgisi gibi bir konuyu öğrendiği anlamına gelir ve dil öğrenimine odaklanmadan önce içeriğe odaklanırlar.

İçerik ve dil bütünleşik öğretmenin bir diğer avantajı, öğrencilerin dil becerilerini suni bir şekilde öğrenmek yerine, anlamlı etkileşim yoluyla öğrenmelerine olanak tanınmasıdır. Ayrıca, dil öğrenme ve konu öğrenme arasındaki yapay engelleri kırmaya yardımcı olabilir ve öğrenmeyi öğrenciler için daha etkileyici ve motive edici hale getirebilir (Coyle, Hood, & Marsh, 2010). Bu yaklaşımın müfredatını bir araya getirmek, ilgili tüm personel arasında koordineli ve birleşik bir çaba gerektirir (Deyrich & Stunel, 2014). Eğitimciler, hedeflerine ulaşmak için uzun süredir farklı bağlamlarda farklı müfredat modelleri kullanmışlardır. Yine de bu tür hedeflere bir gecede ulaşılamaz; kurumların müfredat değişiklikleriyle ilgili kısa, orta ve uzun vadeli hedefler planlamaları gerekir. Eldeki bağlamı anlama, ekip çalışmasını destekleme, uygulama süreçlerine ilişkin yeterli geri bildirim sağlama, dikkatli planlama, başarılı müfredat planlaması için çok önemlidir.

Bu yaklaşımın yumuşak ve sert olmak üzere iki farklı türü vardır. Yumuşak yaklaşım, bir konuyu öğretmek için hedef dilin bazı unsurlarını kullanırken sert yaklaşımda hedef dil konuyu öğretmek için yoğun bir şekilde kullanılır. Her tür yaklaşıma rağmen, yaklaşım öğrenci merkezlidir ve etkin öğrenme ile eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine odaklanılır (Dalton-Puffer, 2011). İçerik ve dil bütünleşik öğretim birçok ülkede uygulanmıştır ve hem içerik bilgisi hem de dil öğrenimi teşvik etme potansiyeli nedeniyle giderek artan bir ilgi görmektedir. Ancak, uygulanması zorluklarla doludur ve uygun materyallerin geliştirilmesi ve öğretmenlerin eğitimi için önemli bir zaman ve kaynak yatırımı gerektirir (Marsh, Marsh, David. "CLIL/EMILE-The European dimension: Actions, trends and foresight potential, 2022).

Eylem Odaklı Öğrenme Yaklaşımı

Dil bilmek, 20. yüzyılın sonlarına doğru kişiler ve kitleler arasında iletişimi ve işbirliğini sağlamada en etkili araç haline gelmiştir. 1980'lerin başında kullanılan iletişimsel yaklaşım 1990'larda ve sonrasında dil öğretiminde yeni yaklaşımlar ve stratejilerin oluşmasını da sağlamıştır. Bu stratejilerden bir tanesi de eylem odaklı yaklaşımdır.

Eylem odaklı yaklaşımın asıl amacı, öğrenilen dilde bireyler arası iletişimi sağlayıp bireylerin işbirliği içerisinde çalışabilmesini sağlamaktır. Sosyo-duyuşsal, bilişsel ve üstbilişsel öğrenme yöntemlerinin kullanılması ile ortak çalışabilmeyi mümkün hale getirmiştir (Günday, 2015, s.92). Öğrenci bu yaklaşımda ön planda iken öğretmen ise sadece organizatör rolünü gerçekleştirir. Yaklaşım uygulanırken öğrencilere eyleme dayalı görevler verilir ve yaparak yaşayarak öğrenme gerçekleşir.

Eylem odaklı yaklaşımda genellikle kullanılan eğitim materyalleri okuma metinleri, işitsel, görsel materyaller ve otantik materyallerdir. Bu materyallerin kullanımında multimedya araçları kullanımı önemsenmektedir. Yaklaşımın başlangıç seviyesinde eğitsel materyaller önemli iken seviye yükseldikçe otantik materyaller kullanılmaya önem gösterilir (Günday, 2022).

Yaklaşımı uygularken geleneksel alıştırmalardan ziyade eyleme dayalı görev temelli etkinliklerin kullanılması uygun görülmektedir. Soru cevap tekniği, rol oynama, drama, büyük küçük grup çalışmaları vb. teknik bahsettiğimiz yaklaşımda kullanılabilir. Puren, öğrencilerin sınıf içerisinde gerçekleştirdikleri eylemlere "görev", okul ve sınıf dışında gösterdikleri eylemlere ise "eylem" adını vermiştir (akt. Perrichon, 2008, s.159). Bu isimlendirmeye göre eylem odaklı yaklaşım öğrencilere hem dil edinimi için "görev" hem de dil kullanımı için "eylem" boyutlarının dil öğretim faaliyetlerine dahil edilmesini dikkate almıştır. Ders planlarında kullanılan rol oynama tekniğinin yanında, incelediğimiz yaklaşımda sınıf dışı görevlere göre

senaryolar da bu yaklaşımda önemli bir etkidir). Çünkü eylem odaklı yaklaşıma göre öğrenilen dil sınıf dışı eylemleri de kapsamaktadır (Günday, 2015, ss.86-88).

Dinlediğini ve okuduğunu anlama, sözlü ve yazılı yaratım üzere dört temel dil becerisinin öğretimine eş derecede önem veren bu yaklaşım, aynı zamanda, yabancı dil eğitiminin temel unsurları olarak kelime bilgisi, gramer ve fonetik gibi tamamlayıcı becerileri/dilsel bileşenleri ve kültürel boyutları dikkate almayı ilke edinir. Temel dil becerileri ve tamamlayıcı beceriler bir arada, sıralı veya farklı şekilde sunulabilir (Puren, 1998; Perrichon, 2008, s.111).

Yaklaşım, Bilişsel, genel beceri ve sosyal davranışsal performansa göre değerlendirmeleri öngören Ortak Uygulama Metnindeki kriterlere göre yapılan değerlendirmelere dayanmaktadır. Bu çerçevede öğrencilerin proje çalışmaları, bilgisayar teknolojileri (BİT) aracılığıyla gerçekleştirdikleri görevler ve kültürlerarası iletişim becerileri de değerlendirme sürecine dahil edilmektedir (Rosen, 2009, s. 8-9). Değerlendirme sözlü ve yazılı dil kullanılarak yapılır.

İlkokulda Eylem Odaklı Öğretme Yaklaşımı

İlkokul ve ortaokullarda projeler, grup faaliyetleri eylem odaklı yaklaşımda çok sık kullanılmaktadır. Rol oynama, drama, benzetme, küçük büyük grup faaliyetleri bu yöntemde sınıfın dışı öğretimde de yer almıştır. Büyük ve küçük sınıf içi sınıf dışı projeler, çalışmalar, faaliyetler öğrenciden bir hazırlık isterken öğretmenden de ders öncesine, ders anına ve ders sonrasına dair bir planlama bekler. Eylem odaklı yaklaşıma göre hazırlanan ders kitapları, projeler, faaliyetler öğretmene ve öğrenciye fazla sayıda formül sunsa bile öğrencilerin yalnız başına uyguladığı faaliyetlerde ya da grup içerisindeki görevlerini gerçekleştirmesi gereken dilsel ve dil dışı görevlerde tek başına kalma, başarısızlık, dil öğrenmedeki motivasyonu negatif yönde etkileyebilir (Sönmez, 2021).

Eylem odaklı yaklaşımda bulunan bir diğer yenilikçi bakış açısı da senaryodur. Bu yaklaşımda açık uçlu, önceliği hedef dili kavramak değil de bir eylemi sosyal hayatta amaç dili haline getirebilmektir. Yani öğrencinin sosyal yaşamının içerisinde bir dizi faaliyeti gerçekleştirirken dili öğrenmesi önemlidir. Claire Bourguignon'a göre: Verilen senaryolar öğrencinin; belirli bir alanda, tanımlanmış bir amaca, birden çok kesinleşmiş eylemi gerçekleştirmek için, öğrencinin verilen bilginin planlanan uygulamasını varsayan bir konumdadır.

Eylem odaklı yaklaşım, öğrenme süreçlerini etkili bir şekilde uygulama ve deneyimleme üzerine odaklanan bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, bireylerin bilgiyi sadece öğrenmeyle sınırlı olmayan, aynı zamanda bu bilgiyi pratiğe dökme yeteneğine sahip olmalarını hedefler. Bu yetenekler: bireysel öğrenme, toplumsal öğrenme, grup içi ve dışı çalışma, sınıf içi ve dışında sorumluluk alma şeklinde sıralanır.

Problem Cümlesi

İlkokulda yabancı dil öğretiminde kullanılan eylem temelli yaklaşım ile içerik ve dil bütünlük yaklaşımın özellikleri nelerdir?

Alt Problemler

- 1) İçerik ve dil bütünlük öğretme yaklaşımı ile eylem temelli yaklaşım arasındaki benzerlikler nelerdir?
- 2) İçerik ve dil bütünlük öğretme yaklaşımı ile eylem temelli yaklaşım arasındaki farklılıklar nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma aracılığı ile eylem odaklı öğretme yaklaşımı ile İngilizce yeterliliğinde başarılı ülkelerde uygulanmakta olan içerik ve dil bütünlük öğretme yaklaşımını (CLIL) benzer ve farklı yönleri ile karşılaştırarak müfredata yönelik katkı sağlamak amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışma, iki yabancı dil öğretme yaklaşımını konu alan bir karşılaştırma çalışmasıdır. Araştırmada İçerik ve Dil Bütünlük öğretme yaklaşımı (CLIL) ve Eylem Odaklı öğretme yaklaşımı ile ilgili literatür taraması

yapılırken betimsel desen kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar, incelenen durumu ayrıntılı bir şekilde açıklamayı, standartlar arasında değerlendirmeler yapmayı ve olası ilişkileri ortaya çıkarmayı amaçlayan çalışmalardır. Bu tür araştırmalar, olayların detaylı bir tarifini sunmayı ve anlamlandırmayı hedefler (Çepni, 2010). Ele alınan durumu değerlendirmek için nitel araştırma yöntemlerinden konu ile ilgili çalışmalar üzerinde doküman incelemesi yapılmıştır. Doküman incelemesi, yazılı materyallerden elde edilen olgu veya olgular hakkındaki bilgilerin incelenmesidir (Yıldırım & şimşek, 2021). Çeşitli dokümanların toplanarak gözden geçirilmesinin ardından sorgulanıp analiz edilmesi betimsel doküman analizi yöntemidir. Doküman analizi, literatürde diğer araştırmaların tamamlayıcısı olabilirken aynı zamanda tek başına bir yöntem olarak da kullanılabilir (Sak, şahin Sak, şendil öneren, & Nas, 2021). Bu çalışmada verilere ulaşırken amaçlı örnekleme yöntemi dikkate alınmıştır. Amaçlı rnekleme yönteminde araştırmacılar önceden belirlenmiş ölçütlere göre rneklemi oluşturmayı amaçlarlar (Cohen, Manion, & Morrison, 2021). İlgili çalışmada son yirmi yıla ait dokümanlara ulaşılmasına ve analiz edilmesine zen gösterilmiştir.

Bulgular

İçerik ve Dil Bütünleşik Yaklaşım ve Amaç

İçerik ve dilin entegre edildiği bir eğitim yaklaşımı olan İçerik ve Dil Bütünleştirilmiş ğrenme (Content and Language Integrated Learning - CLIL), iki temel hedefe odaklanır. Öğrencilerin sadece müfredat konularını öğrenmelerini değil, aynı zamanda farklı bir dilde iletişim becerilerini de geliştirmelerini amaçlar. Ayrıca CLIL, dil ğretimi ve konu öğreniminin birleştirilmesiyle öğrencilerin hem içerik bilgisini artırmayı hem de farklı bir dilde yetkinlik kazanmayı amaçlar (Admiraal, Westhoff, & Bot, 2006). Bunların dışında amaçları sıralayacak olursak:

- Öğrencileri daha uluslararasılaşmış bir toplumda yaşama hazırlamak ve onlara işgücü piyasasında daha iyi iş olanakları sunmak (sosyo-ekonomik hedefler),
- Hedef dil kullanılarak öğrencilere diğer kültürlere karşı hoşgörü ve değerlerinin aktarılması (sosyo-kültürel hedefler),
- Etkili iletişimi vurgulayan, öğrencileri pratik amaçlar kullanarak öğrenmeye motive eden dil becerileri kazandırmak (dilsel hedefler),
- Konuyla ilgili bilgi ve öğrenme yeteneği, farklı ve yenilikçi bir yaklaşımla konunun zmsenmesini teşvik etmek (eğitim hedefleri).

İçerik ve Dil Bütünleşik Yaklaşım ve ğrenci

Geçmişte ğrenciler, öğretmenin merkezde yer aldığı, yalnızca öğretmenin anlatımıyla gerçekleşen bir eğitimde pek çok ders içeriği öğreniyordu. İçerik ve dil bütünleşik yaklaşım ile öğretmenler çok daha az anlatımda bulunurlar çünkü öğrencilerin bu şekilde öğrenebilecekleri bir dil yeterliliği yoktur. Bunun yerine, öğrenciler öğretmenleri ile birlikte ve diğer öğrencilerle gruplar halinde çalışırlar, hem birbirleriyle hem de öğretmenle konuşurlar ve yeni dili olabildiğince çok kullanırlar (Hanesov, 2015).

Genel olarak ilkokul dönemi için bu yaklaşıma göre eğitim almak isteyen öğrencilerde herhangi bir şart aranmazken özellikle ek Cumhuriyeti, Slovakya ve Bulgaristan'da, ilkokul sonrasında okullara kaydolmak isteyen öğrenciler, esas olarak çok yönlü bilgilerini (zellikle ana dili ve matematik gibi temel konularda) değerlendirmek için tasarlanmış sınavlara girmek zorundadır. Son iki ülkede okul notları dikkate alınmakta ve giriş sınavı yapılmaktadır. Sınav genel kültür ağırlıklıdır. Benzer şekilde, Romanya'da öğrenciler hedef dilde test edildikten sonra iki dilli okullara kabul edilmektedir (European Commission, 2006).

İçerik ve Dil Bütünleşik Yaklaşım ve ğretmen

CLIL yönteminin uygulanabilmesi adına, hem branş ğretmenlerinin iyi düzeyde İngilizce bilgisine sahip olmaları, hem de İngilizce ğretmenlerinin diğer konularda bilgi sahibi olmaları gerekmektedir (Coyle, Hood, & Marsh, 2010). CLIL, doğası gereği etkileşimli ve ğrenci merkezli dinamik bir yaklaşımdır. CLIL

öğretmenleri müfredatı hazırlarken ve öğretirken ekip çalışması becerilerine ihtiyaç duyarlar (Montalto, Walter, Theodorou, & Chrysanthou). Her zaman önden planlama yapmak dersi ve içeriği gelecek için hazırlayan öğretmene güven verir (Calvera, 2018). CLIL ile uğraşan öğretmenler tarafından benimsenmesi gereken beş öğretim performansı vardır (Graff, Koopman, Anikina, & Westhoff, 2008):

- Öğretmenler, öğrencileri uygun şekilde güdümelidir.
- Öğretmenler anlam odaklı etkinlikler kullanmalıdır.
- Öğretmenler biçim odaklı öğretim kullanmalıdır.
- Öğretmenler üretimi ortaya çıkarmalıdır.
- Öğretmenler, iletişimi kolaylaştırmak için öğrencilerin telafi stratejileri edinmelerine yardımcı olmalıdır.

CLIL öğretmenlerinin işe alımlarında Almanya, Avusturya ve Norveç gibi birçok ülke, öğretmenlerin eğitimleri boyunca genellikle iki bölüm okuduklarını belirtmektedir. Bir yabancı dil ve dil dışı bir ders çalışıyorlarsa, CLIL'in hedeflediği iki tür derste bu nedenle yetkindirler. Ancak, yalnızca Macaristan, bu iki özel uzmanlık alanı için onaylı kanıt istemektedir (European Commission, 2006).

İçerik ve Dil Bütünleşik Yaklaşım ve Ders Materyalleri

CLIL' de yeni bir dilin kullanımından kaynaklanan sorunların üstesinden gelmek için görsel-işitsel yardımcılarının ve multimedyanın kullanılması önemlidir (Hanesová, 2015). Sözlüğe büyük önem verilmektedir ve dilbilgisi özellikleri metin işlemede etkilidir. Başka bir deyişle, içeriği öğrenciler için şeffaf ve erişilebilir kılmak ve onlara içeriği iletişim yoluyla tartışmak, gerekçelendirmek ve açıklamak için araçlar sağlamak amacıyla dil devreye girer. CLIL sınıfları için özel olarak seçilen materyalde içeriğe daha fazla vurgu yapılmalıdır (Waloyo, Khoiriyah, & Farah, 2021).

Yabancı dil olarak İngilizce (EFL) dünya çapında ortak dil olarak öğretilmektedir. Bu, ders kitaplarının bulunduğu zengin ve çeşitli bir pazarla sonuçlanır ve böylece öğretmenler, ders kitaplarını öğrencilerin ihtiyaçlarına, öğretmenin gereksinimlerine, amacına ve yöntemlerine göre seçebilirler. Dahası, EFL ders kitapları kural olarak yalnızca bir çalışma kitabı ve öğretmen kılavuzuyla birlikte sunulmaz, aynı zamanda öğretmenler ses/görüntü kayıtları, sözlükler, test kitapçıkları, interaktif beyaz tahta materyalleri, özel çalışma notları, etkileşimli aktiviteler içeren dijital içerik gibi ek materyaller de kullanabilirler. Disleksi dostu materyaller, öğrenci özerkliği oluşturmaya olanak tanıyan portföyler, bilgi kartları, posterler vb. bunlara dahildir (Cimermanová, 2020).

Mehisto (2012), CLIL için kullanılacak öğretim materyallerinin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Öğrenme niyetlerini belirleyen (dil, içerik, öğrenme becerileri) ve öğrenciler tarafından gözlemlenebilen süreç içerir,
- Akademik dil yeterliliğini sistematik olarak teşvik eder,
- Öğrenme becerilerinin gelişimini ve öğrenci özerkliğini teşvik eder,
- Öz, akran ve diğer biçimlendirici değerlendirme türlerini içerir,
- Güvenli bir öğrenme ortamı yaratmaya yardımcı olur,
- İşbirlikçi öğrenmeyi teşvik eder,
- Özgün dili ve özgün dil kullanımını birleştirmenin yollarını arar,
- Eleştirel düşünmeyi teşvik eder,
- Bilişsel akıcılığı teşvik eder,
- Öğrencinin kendi başına yapabileceklerinin çok ötesine ulaşmasına yardımcı olan öğrenme becerilerinin geliştirir,
- Öğrenmeyi anlamlı hale getirmeye yardımcı olur.

İçerik ve Dil Bütünleşik Yaklaşım ve Değerlendirme

Dönüt veya geribildirim, bir kişinin yaptığı bir davranışın sonucunu değerlendirerek, hedeflerin gerçekleşme derecesini belirlemek ve sistemin işleyip işlemediğini değerlendirmek için kullanılan bir

etkileşim şeklidir. Bu etkinlikler, davranışın olumlu yanlarını vurgulayarak veya iyileştirilmesi gereken alanları belirterek, kişinin performansını arttırmaya yardımcı olabilir. Geribildirim, kişinin kendini geliştirmesi ve hedeflere ulaşması için önemli bir araçtır ve doğru şekilde verildiğinde olumlu sonuçlar elde edilebilir (Gömleksiz, 2014). CLIL'de geri bildirim; sınıf gözlemleri, paydaşlarla periyodik toplantılar ve odak grupları dahil olmak üzere çok çeşitli şekillerde sağlanabilir (Pavon & Gaustad, 2013).

İlkokul seviyesindeki öğrenciler için değerlendirme kısmında herhangi bir sınav uygulanmazken ortaokul ve diğer seviyelerde öğrenciler sınava tabii tutulurlar. Bununla birlikte, İrlanda, Macaristan ve Avusturya gibi ülkelerde, öğrenciler CLIL hedef dilinde mi yoksa genel müfredat dilinde mi sınava gireceklerine karar verebilirler. Bu ülkelerin tümünde, CLIL'e katılan öğrencilerin başarıları, özel bir sertifikanın verilmesiyle resmi olarak tanınır. Öğrencilerin CLIL'de geçirdikleri yıllar boyunca edindikleri dilsel beceriler dikkate alınır. Örneğin Almanya'da, öğrencilerin iki dilli okul bölümlerine katılımları ortaöğretim ve lise eğitiminin sonunda onaylanır. Hedef diller, çalışılan konular ve eğitim süreleri ile ilgili ek göstergeler sertifikada yer almaktadır (European Commission, 2006).

Eylem Odaklı Yaklaşım ve Amaç

Eylem odaklı yaklaşım, öğrenme süreçlerini etkili bir şekilde uygulama ve deneyimleme üzerine odaklanan bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, bireylerin bilgiyi sadece öğrenmeyle sınırlı olmayan, aynı zamanda bu bilgiyi pratiğe dökme yeteneğine sahip olmalarını hedefler. Bu yetenekler:

Bireysel Öğrenme: Eylem odaklı yaklaşım, bireylerin kendi öğrenme süreçlerini yönetme yeteneklerini geliştirmeyi amaçlar. Bu, bireylerin kendi öğrenme hedeflerini belirleme, kaynakları etkili bir şekilde kullanma ve öğrenme ilerlemelerini izleme becerilerini içerir.

Toplumsal Öğrenme: Eylem odaklı yaklaşım, sosyal etkileşim ve işbirliği yoluyla öğrenmeyi teşvik eder. Bu, bireylerin başkalarıyla fikir alışverişi yapma, problem çözme süreçlerinde işbirliği yapma ve grup içindeki dinamikleri anlama becerilerini geliştirmeyi içerir.

Grup İçi ve Dışı Çalışma: Eylem odaklı yaklaşım, bireylerin hem grup içi hem de grup dışı çalışmalarda etkili bir şekilde çalışabilme yeteneklerini geliştirmeyi hedefler. Grup içi çalışma, birlikte çalışma, grup liderliği ve grup içi iletişim becerilerini içerebilir. Grup dışı çalışma ise bireylerin bağımsız olarak sorumluluk alabilme ve kendi projelerini yönetme yeteneklerini geliştirmeyi amaçlar.

Sınıf İçi ve Dışında Sorumluluk Alma: Eylem odaklı yaklaşım, öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı aktivitelerde sorumluluk alabilme becerilerini geliştirmeyi hedefler. Bu, öğrencilerin sınıf içi etkinliklere aktif katılım sağlama, liderlik rollerini üstlenme ve projelerde sorumluluk taşıma yeteneklerini içerebilir.

Dayanışma Duygusu Geliştirme: Eylem odaklı yaklaşım, öğrenciler arasında dayanışma duygusunu teşvik eder. Bu, bireylerin başkalarının ihtiyaçlarına saygı gösterme, empati kurma ve toplumsal sorumluluk bilinci geliştirme yeteneklerini içerir.

Bu beceriler, eylem odaklı yaklaşımın temel amaçlarına katkıda bulunarak öğrencilerin hem bireysel hem de toplumsal düzeyde daha etkili öğrenmelerini sağlamayı amaçlar. Bu yaklaşım, teorik bilginin pratiğe dökülmesi, işbirliği ve toplumsal sorumluluk gibi yaşam becerilerini geliştirmeyi amaçlar (Sönmez, 2021).

Eylem Odaklı Yaklaşım ve Öğrenci

Eylem odaklı yaklaşımın genellikle vurguladığı öğrenci profilleri şunlardır:

Yabancı Dil Öğrenen Dünya Vatandaşı: Eylem odaklı yaklaşım, özellikle yabancı dil öğreniminde etkilidir. Bu öğrenim sürecindeki öğrenciler, sadece dil bilgisini değil, aynı zamanda dilin gerçek dünya ile nasıl etkileşime girdiğini de anlamaya çalışırlar. Yabancı dil öğrenen dünya vatandaşları, dilin kültürel bağlamını anlama ve bu dili gerçek yaşamda kullanabilme yeteneklerini geliştirmeye odaklanırlar.

Yaparak Yaşayarak Öğrenen Dil Öğrencisi: Eylem odaklı yaklaşım, öğrencilere dil öğrenmeyi sadece sınıf içinde teorik bilgi olarak değil, aynı zamanda gerçek dünyada deneyimleyerek öğrenmeyi teşvik eder.

Öğrenciler, dili kullanarak gerçek yaşam durumlarında iletişim kurarlar, bu da öğrenme deneyimini daha anlamlı hale getirir. Bu öğrenciler, dilin kullanıldığı gerçek hayat bağlamlarında öğrenmeyi tercih edebilirler.

Dayanışma Halinde Olan Sosyal Aktör: Eylem odaklı yaklaşım, öğrencilerin toplumsal etkileşim ve işbirliği içinde öğrenmeyi teşvik eder. Bu nedenle, bu yaklaşım altında öğrenenler, birlikte çalışma, grup projelerine katılma ve başkalarıyla fikir alışverişi yapma fırsatlarına sahiptirler. Dayanışma halinde olan sosyal aktörler olarak, öğrenciler birbirlerinin öğrenme süreçlerine destek sağlarlar ve birlikte öğrenme deneyimini zenginleştirirler.

Bu özellikler, eylem odaklı yaklaşımın temel ilkelerini ve öğrenme biçimini yansıtır. Bu yaklaşım, öğrencilerin dil öğrenimini sadece bir akademik beceri olarak değil, aynı zamanda gerçek dünyada etkili bir şekilde kullanabilme yetenekleri olarak ele alır. Ayrıca, sosyal etkileşim ve işbirliği önemli bir rol oynar, bu da öğrencilerin birbirlerinden öğrenme ve birlikte büyüme fırsatlarına sahip oldukları anlamına gelir (Sönmez, 2021).

Eylem Odaklı Yaklaşım ve Öğretmen

Eylem odaklı yaklaşımda öğretmenin görevleri şunlardır:

- Öğrencilerin herhangi bir gereksinimine cevap vermek
- Rehber olmak
- Sınıf içi-sınıf dışı proje yürütücüsü olmak
- Öğrencilerin yalnız çalıştıkları faaliyetlere kıyasla grup ile çalışmalarını, toplum içerisinde gerçekleştiği için başarısızlık daha fazla motivasyon kaybına sebep olabilir. Bu sebepten dolayı eylem odaklı yaklaşımda öğretmen ileri görüşlü olmalıdır (Sönmez, 2021).

Öğretmen sınıf ortamında eylem odaklı yaklaşımı uygularken aşağıdaki adımları sırasıyla yerine getirmelidir:

- Öğrenenin hazırbulunuşluğunu belirler,
- Bilgiyi öğrenciye kazandırmak için stratejileri gözden geçirir,
- Bilgiye ulaşmak ve bilgiyi kazandırmak için çok sayıda bilgi organizasyon sistemlerini tanır,
- Bilgiyi değerlendirir,
- Bilgiyi organize eder ve öğrencilerin ortaya ürün koymasında kullanır,
- Süreci ve ürünü değerlendirir; bilgi kazanma sürecini ve ürünün kalitesini öz değerlendirme veya ortak değerlendirme şeklinde öğrencilere değerlendirtir.
- Öz değerlendirme ve biçimlendirici değerlendirmeye yer verir (Günday, 2017).

Eylem Odaklı Yaklaşım ve Ders Materyalleri

Eylem odaklı yaklaşımın bir parçası olarak öğretmenlerin dersi yönlendirmek ve öğrencilerin dil öğrenme deneyimini zenginleştirmek için çeşitli materyalleri kullanma özgürlüğü vardır. Bu materyaller, öğrencilerin dil becerilerini geliştirme ve gerçek dünya ile daha iyi bağlantı kurma amacını taşır. Bu öğretim yönteminde genellikle kullanılan materyallere örnek verilecek olursa;

Ders Kitapları: Eylem odaklı yaklaşımda ders kitapları yalnızca bir kaynak olarak kullanılabilir. Kitaplar, dil bilgisini, kelime bilgisini ve iletişim becerilerini öğretmek için değerli araçlar olabilir. Ancak, bu materyaller öğrencilerin gerçek yaşamda dil kullanma yeteneklerini geliştirmeye yönelik pratiğin bir parçası olarak düşünülmelidir.

Otantik Materyaller: Otantik materyaller, hedef dilin gerçek dünyada nasıl kullanıldığını gösteren materyallerdir. Örneğin, gazete makaleleri, radyo programları, film altyazıları, günlük yaşamda kullanılan dil örnekleri gibi. Bu tür materyaller, öğrencilere dilin gerçek yaşam bağlamını daha iyi anlama ve iletişim becerilerini geliştirme fırsatı sunar.

Görev ve Projeler için Materyaller: Eylem odaklı yaklaşım, öğrencilerin dil öğrenimini gerçek dünya sorunlarına ve görevlere uygulama amacını taşır. Öğretmenler, bu görevleri ve projeleri desteklemek için gerekli olan materyalleri sağlayabilirler. Örneğin, bir dil öğrenme projesi için kaynaklar, öğrencilerin belirli bir konuyu araştırmasına veya bir sunum hazırlamasına yardımcı olabilir.

Öğretmenler, bu çeşitli materyalleri kullanarak öğrencilerin öğrenme deneyimini zenginleştirebilir ve onları hedef dilin gerçek kullanımına daha yakın hale getirebilirler. Bu yaklaşım, öğrencilerin dil becerilerini daha etkili bir şekilde geliştirmelerine ve dilin gerçek dünyadaki işlevselliğini anlamalarına yardımcı olur. Aynı zamanda öğrencilerin öğrenme deneyimini daha ilgi çekici ve katılımcı hale getirir, bu da öğrenme motivasyonunu artırabilir (Sönmez, 2021).

Eylem Odaklı Yaklaşım ve Değerlendirme

Eylem odaklı yaklaşımda değerlendirmede; iletişimsel dil yeteneğini, genel bireysel, sosyal yeteneklerini öz değerlendirme ve ek olarak biçimlendirici değerlendirme olarak ikiye ayrılır (Sönmez, 2021). Öz değerlendirme, bireyin kendisiyle ilgili bir ölçme çıktısını, belirli ölçütlerde karşılaştırılarak kendisiyle ilgili bir yargıya ulaşma süreci olarak tanımlanabilir (Kösterelioğlu ve Çelen, 2016). Süreç odaklı olan biçimlendirici değerlendirme (formatif değerlendirme) ise stratejileri öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere ve öğretmenlere önemli geribildirimler sağlayarak öğrenme-öğretme sürecini daha nitelikli hale getirmektedir (Black ve William, 1998; Miller ve Lavin, 2007; Volante ve Beckett, 2011).

Tartışma ve Sonuç

İlkokul düzeyinde yabancı dil öğretiminde, içerik ve dil bütünleşik yaklaşım ve eylem odaklı yaklaşım öğrencilerin ihtiyaçlarına ve öğrenme şekillerine göre uyumlu bir şekilde kullanılacak iki farklı yaklaşımdır. Bu iki yaklaşım, ilkökul öğrencilerinin gelişim seviyeleri, ilgi alanları ve öğrenme kapasiteleri dikkate alınarak adapte edilebilir.

İçerik ve dil bütünleşik yaklaşım, öğrencilerin içerik bilgisi ile dil becerilerini bütünleştirmesine odaklanır. Öğrenciler, çeşitli konuları inceleyerek hem içerik hem de dil açısından gelişim gösterirler. Bu yaklaşım, öğrencilere derinlemesine içerik anlayışı kazandırarak aynı zamanda iletişim becerilerini de güçlendirir. Eylem odaklı yaklaşım ise öğrencileri iletişimsel becerileri geliştirmeye yönlendirir. Öğrenciler, gerçek hayatta kullanabilecekleri dil yeteneklerini pratik yaparak kazanırlar. Bu yaklaşım, rol oyunları, etkileşimli aktiviteler ve işbirliği gerektiren projeler aracılığıyla öğrencilerin aktif katılımını sağlar.

Dil becerileri daha önce gelişmiş olan öğrenciler, içerik ve dil bütünleşik yaklaşım aracılığıyla içerikle derinlemesine etkileşime girebilirken, iletişim yeteneklerini güçlendirmek isteyen öğrenciler eylem odaklı yaklaşımı tercih edebilirler. Her iki yaklaşım da öğrencilere dili anlamlı bağlamlarda kullanma fırsatı sunar ve öğrencilerin dil öğrenimine etkili bir şekilde katılımını teşvik eder.

İçerik ve Dil Bütünleşik Öğretme Yaklaşımı ile Eylem Odaklı Yaklaşım, amaç açısından karşılaştırıldığında her ikisi de bireylerin yabancı dilde etkin bir iletişim kurmayı hedefler. Her iki yaklaşım da öğretmeni rehber konumunda tutar ve öğrenci merkezlidir. Ayrıca, her iki yaklaşım da bir ürün ortaya koymaya büyük önem verir ancak içerik ve dil bütünleşik yaklaşımda hedef dil araç iken eylem odaklı yaklaşımda amaç olarak tanımlanmaktadır.

Ürünün değerlendirilmesi noktasında, içerik ve dil bütünleşik yaklaşım öğretim sürecini vurgulamakta ve öğrencileri herhangi bir sınava tabii tutmazken, eylem odaklı yaklaşım ise sürecin yanı sıra ürünün kalitesini de değerlendirme kriterleri arasına alır. Her iki yaklaşımda da bilginin öğrencilere aktarılması için çeşitli etkinliklerin planlanması ve uygulanması önemlidir. Eylem odaklı yaklaşım, değerlendirme sürecinde belirli kriterlere dayanırken teknolojiyi de entegre edebilir. İçerik ve dil bütünleşik yaklaşımda bu esneklik daha azdır. Burada öğrenciler, bir dili öğrenmek için önceden belirlenmiş bir dil yeterliliğine sahip olmak zorunda değildir; dil, içerikle birlikte öğrenilir.

İçerik ve dil bütünleşik yaklaşım ile eylem odaklı yaklaşımı karşılaştırdığımızda, her iki yaklaşım da yabancı dilde etkin iletişimi hedeflerken, içerik ve dil bütünleşik yaklaşım uluslararasılaşmış bir toplumda iş gücüne entegrasyon, farklı kültürlere hoşgörü ve dilin içselleştirilmesini de amaçlar. Bu açıdan eylem odaklı yaklaşıma kıyasla daha geniş bir bakış açısı sunar.

İçerik ve dil bütünleşik yaklaşımda, İngilizce öğretmenlerinin yanı sıra branş öğretmenlerinin de yeterli düzeyde İngilizce bilmesi gerekliliği vardır. Ayrıca İngilizce öğretmenleri dil alanının dışında bir alanda daha (matematik, fen vb.) uzmanlaşmak zorundadırlar. Geribildirim, içerik ve dil bütünleşik yaklaşımda öğrenme-öğretme sürecinde hedeflere ulaşmak için bir araç olarak kullanılırken, eylem odaklı yaklaşımda sözlü ve yazılı iletişimi içeren dört temel dil becerisinin eşit derecede vurgulanması yanında, kelime bilgisi, dilbilgisi ve fonetik gibi destekleyici dil becerileri ile kültürel unsurlar da önem taşır.

	İçerik ve Dil Bütünleşik Öğretme Yaklaşımı	Eylem Odaklı Öğretme Yaklaşımı
Amaç	Dil öğretimi ve konu öğreniminin birleştirilmesiyle öğrencilerin hem içerik bilgisini artırmayı hem de farklı bir dilde yetkinlik kazanmayı amaçlar.	Bireylerin bilgiyi sadece öğrenmeyle sınırlı olmayan aynı zamanda bu bilgiyi pratiğe dökme yeteneğine sahip olmalarını hedefler.
Öğrenci	Öğrenciler öğretmenleri ile birlikte ve diğer öğrencilerle gruplar halinde çalışırlar.	Sosyal etkileşim ve iş birliği önemlidir. Bu da öğrencilerin birbirlerinden öğrenme fırsatlarına sahip oldukları anlamına gelir.
Öğretmen	Hem branş öğretmenlerinin iyi düzeyde İngilizce bilgisine sahip olmaları, hem de İngilizce öğretmenlerinin diğer konularda bilgi sahibi olmaları gerekmektedir.	Öğrencilerinin gereksinimlerine cevap veren, rehber, sınıf içi ve sınıf dışı proje yürütücüsü konumundadır.
Ders Materyalleri	Ses/görüntü kayıtları, sözlükler, test kitapçıkları, interaktif beyaz tahta materyalleri, özel çalışma notları, etkileşimli aktiviteler içeren dijital içerikler, disleksi dostu materyaller, öğrenci özerkliği oluşturmaya olanak tanıyan portföyler, bilgi kartları, posterler vb.	Ders kitapları, otantik materyaller, görev ve projeler için materyaller vb.

Değerlendirme

İlkokul seviyesindeki öğrenciler için değerlendirme kısmında herhangi bir sınav uygulanmazken ortaokul ve diğer seviyelerde öğrenciler sınava tabii tutulurlar.

Öz değerlendirme, bireyin kendisiyle ilgili çıktısını, belirli ölçütlerde karşılaştırılarak yargıya ulaşma sürecidir. Biçimlendirici değerlendirme, stratejileri öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere ve öğretmenlere önemli geri bildirimler sağlamaktadır.

Tablo 1: İçerik ve Dil Bütünleşik Öğretme Yaklaşımı ile Eylem Odaklı Yaklaşımın Karşılaştırılması

Öneriler

- 1) İlkokulda yabancı dil öğretiminde kullanılan içerik ve dil bütünleşik öğretme yaklaşımı ile eylem odaklı yaklaşımın uygulama kısmında yaşanan zorluklar veya kolaylıklar ile ilgili öğretmen görüşleri alınabilir.
- 2) İlkokul seviyesi için yapılan bu araştırmanın ortaöğretim ve lise seviyesi için de araştırılması yapılabilir.
- 3) İlkokulda yabancı dil öğretiminde kullanılan içerik ve dil bütünleşik öğretme yaklaşımı ile eylem odaklı yaklaşımın öğrencilerin başarısına etkisine yönelik nicel bir çalışma yapılabilir.

Kaynakça

- Admiraal, W., Westhoff, G., & Bot, K. d. (2006). Evaluation of Bilingual Secondary Education in The Netherlands: Students' language proficiency in English. *Educational Research and Evaluation*, 75-93.
- Bayyurt, Y. (2014). 4+ 4+ 4 eğitim sisteminde erken yaşta yabancı dil eğitimi "Türkiye'de yabancı dil eğitiminde eğilim ne olmalı?". *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 109-116.
- Bergil, A. S. (2010). *İngilizce öğretiminde konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik alternatif bir teknik: yaratıcı drama*. Master's thesis, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Bula, V. O. (2013). Content-based instruction: A relevant approach of language teaching. *Innovaciones educativas*, 71-83.
- Calvera, L. B. (2018). Teaching Music in English: A Content-Based Instruction Model in Secondary Education. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 109-139.
- Cimermanová, I. (2020). On developing materials for CLIL." SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. *Proceedings of the International Scientific Conference*, (s. 86-96).
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2021). *Örnekleme* (Cilt 1). (E. Dinç, K. Kiroğlu, Dü, N. Güler, & M. İlhan, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Contero, V. (2008). The use of «integrability» in the linguistic transfer process from L1 to L2 or how to promote the interaction of languages in the communication processes of the bilingual education model. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 37-60.
- Coşkun, O. (2017). Yabancı Dil Öğretiminde Eylem Odaklı Yaklaşım. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, 83-101.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL*. University of Nottingham.

-
- Dalton-Puffer, C. (2011). *Content-and-language integrated learning: From practice to principles?* 182-204: Annual Review of applied linguistics.
- Deyrich, M. C., & Stunel, K. (2014). *Language teacher education models: New issues and challenges*. France: Brill.
- Education First (EF). (2022). *EF EPI: EF English Proficiency Index: A Ranking of 111 Countries and Regions by English Skills: EF Education First*.
- European Commission. (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe*. European Commission. 05 01, 2023 tarihinde European Commission: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/756ebdaa-f694-44e4-8409-21eef02c9b9b> adresinden alındı
- European Commission. (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Belgium: Eurydice.
- Gömleksiz, M. (2014). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. S. Erkan, & M. Gömleksiz (Dü). içinde Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Graff, R. d., Koopman, G. J., Anikina, Y., & Westhoff, G. (2008). An Observation Tool for Effective L2 Pedagogy in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* , 603-624.
- Granadus, J. (2018). *The Challenges of Higher Education in the 21st Century*. <https://www.guninetwork.org/articles/challenges-higher-education-21st-century> adresinden alındı
- Griffiths, C. (2013). The Strategy Factor in Successful Language Learning. *Multilingual Matters*.
- Güler, C. (2022). *Finlandiya, Çin, Hollanda ve Türkiye'de Uygulanan İlkokul Yabancı Dil (İngilizce) Eğitim Programlarının Karşılaştırılması*. Master's thesis, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hanesová, D. (2015). *CLIL in Foreign Language Education: e-textbook for foreign language teachers*. Nitra.
- Hillyard, S. (2011). First steps in CLIL: Training the teachers. . *Latin American Journal of Content & Language Integrated*, 1-12.
- Mármó, G. A. (2018). Trained and Non-Trained Language Teachers on CLIL Methodology: Teachers' Facts and Opinions about the CLIL Approach in the Primary Education Context in Spain. *LACLIL*, 39-64.
- Marsh, D. (2002). CLIL/EMILE-The European dimension: Actions, trends and foresight potential. Rotterdam. 04 28, 2023 tarihinde https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/47616/1/david_marsh-report.pdf adresinden alındı
- Marsh, D. (2012). Content and Language Integrated Learning (CLIL) . *A Development Trajectory*.
- Marsh, D. (2022). Marsh, David. "CLIL/EMILE-The European dimension: Actions, trends and foresight potential. *EYL Dissemination Conferenc*. Rotterdam.
- Mehisto, P. (2012). Criteria for Producing CLIL Learning Material. *Encuentro*, 15-33.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). İngilizce Öğretim Programı.
- Montalto, S. A., Walter, L., Theodorou, M., & Chrysanthou, K. (tarih yok). *THE CLIL GUIDE BOOK*. Lifelong Learning Programme.
- Pavon, V., & Gaustad, M. (2013). Designing bilingual programmes for higher education in Spain: Organisational, curricular and methodological decisions. *International CLIL Research Journal*, 82-90.

-
- Pinnar, R. (2013). Authenticity of Purpose: CLIL as a way to bring meaning and motivation into EFL context. *Asian EFL Journal Research Articles*, 138-159.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Şendil Öneren, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*.
- Simões, A. R. (2013). The Project English Plus: a CLIL approach in a Portuguese school. *Indagatio Didactica*, 30-51.
- Soto, T. M., & Prendes Espinoza, P. (2023). Systematic Review A Systematic Review on the Role of ICT and CLIL in Compulsory Education. *Education Sciences*.
- Stryker, S. B., & Leaver, B. (1997). Content-Based Instruction in Foreign Language Education. *Georgetown University Press*.
- Tosun, C. (2012). Yurdumuzda yabancı dil öğretme ve öğrenme sürecinde başarısızlığın nedeni yöntem mi? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri*, 37-43.
- Waloyo, A. A., Khoiriyah, K., & Farah, R. R. (2021). TEACHERS' PERCEPTION TO CLIL AND WEB-BASED MATERIAL IMPLEMENTATION IN A PRIMARY SCHOOL. *Journal of English Education*, 227-234.
- Yalçın, Ş. (2013). İçerik Temelli Yabancı Dil Öğretim Modeli. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 107-121.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Validity Examinationsin Item Response Theory Based Simulation Studies: Example Applications

Hatice GÜRDİL¹
Atam Primary School

Yeşim Beril SOĞUKSU²
Vali Hilmi Tolun Middle School

Ergül DEMİR³
Ankara University

Abstract

Simulations can be used to experiment with new situations for which we have very little or no data on how the system will perform under various conditions. Simulation as a modeling technique transfers relationships from real situations to a computer environment. Unlike real-world applications, simulations can model the entire system. However, simulation studies require expertise and can take more time compared to real-world applications. In relevant research, proceeding with the analysis without checking the validity of the generated data may lead to incorrect results due to possible errors in data generation. In this context, the research aims to show how validity proofs can be obtained in data generation based on example simulations. For this purpose, information is provided on validity studies related to item-ability parameters, Item Response Theory (IRT) models, dimensionality, and Differential Item Functioning (DIF) in simulations conducted within the framework of IRT. There are two different validity studies in the research. The first validity study, it is tested whether the IRT assumptions and parameters for data generation are within the specified intervals under simulation conditions. In the second validity study, the number of dimensions and the status of items in the specified dimensions that have DIF are controlled. During the validity checks performed, it was found that the errors related to the compatibility of the desired and generated data were within acceptable limits. It is recommended that researchers also conduct validity tests for data generation studies using simulation and report them as part of their work.

Keywords: validity, simulation, modeling, data generation, validity in data generation

Introduction

Problem

With the acceleration of the development of computer technologies in the 1990s, simulations began to be performed in the computer environment for quantitative research. Through these simulations, the process of the emergence of complex behaviors in the real world as well as the functioning of systems or events can be modeled in a computer environment (Law and Kelton, 2000; Gilbert and Troitzsch, 2005). Simulation as a modeling technique allows the transfer of relationships from real-world situations to the computer environment. Simulations can be used to test new situations for which we have little or no data on how the system performs under different conditions. Through simulations, a variety of experimental models can be created in a computer environment where specific conditions and data sets are generated without requiring anreal world application, which has the advantage of working quickly. Thus, simulations allow the observation of behaviors related to real situations under various specified conditions and the study of cause-effect relationships.

In social science research, simulation studies are preferred when it is difficult to obtain experimental data for different situations, when theories are to be tested, when theoretical relationships are to be examined,

¹ Sorumlu Yazar. Öğretmen, MEB, Atam İlkokulu, gurdilhatice@gmail.com

² Öğretmen, MEB, Vali Hilmi Tolun Ortaokulu, berilsoguksu@gmail.com

³ Doç. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri ABD Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı, erguldemir@ankara.edu.tr, ORCID:0000-0002-3708-8013

and when the strengths and limitations of methods are to be explored (Axelrod, 1997; Zott, 2003; Davis, Eisenhardt, and Bingham, 2007). However, it is important to note that simulation studies have their advantages and limitations compared to real-world applications. While partial modeling can be performed under various assumptions with real-world applications, simulations are capable of modeling the entire system. The experimental models constructed allow for clearer answers to the "why" question. These models can be used to test how they behave under different conditions, how different variables affect the model, and help to better understand the relationships and boundaries between variables. In addition, the simulation model created can be used to analyze different situations in the future (Banks, 1998; Gilbert, 1999; Dooley, 2002; Law and Kelton, 2003; Ozturk, 2004).

Furthermore, with simulated data, the real IRT parameters (item and ability) are known, which allows for a more accurate comparison between real values and estimated values (Way, Ansley, and Forsyth, 1988). Despite these positive features, simulation studies require expertise and may take more time compared to real-world applications. In addition, they can be abused by researchers who can perform simulation studies. This situation can be described as conducting simulation studies even in research that requires real-world application. Therefore, the implementation steps for simulations must be done very carefully to ensure their reliability. Dooley (2002) points out that even with the greatest care, different results can be obtained when the same model is run under different conditions, e.g., considering the seconds of the digital clock used for data generation on computers. In simulation studies, modeling requires expertise, as mentioned earlier. In defining the model, the purpose and objectives should be clearly stated. Axelrod (1997) emphasized that proper implementation of the constructed model in simulation studies contributes to validity. Simulation studies should strive to represent real-world situations as accurately as possible. When generating data in simulation studies, care should be taken to select an appropriate data generation method, and the generated data should be capable of representing responses that might be given in a real-world application (Way, Ansley, and Forsyth, 1988).

To accurately represent real responses, it is important in data generation that the relevant item parameters reflect the actual situation (Harris and Crouse, 1993), and the distribution characteristics of these parameters should be considered. For example, if data generation is based on a 2-Parameter Logistic Model (2PLM) and its item parameters, a (discrimination) and b (item difficulty), follow a uniform distribution, it is necessary to examine the distribution properties of the 2PLM based on the literature. In this regard, the a parameter should be determined to vary between 0.00 and 2.00, while the b parameter should vary between -3.00 and 3.00 (Hambleton, Swaminathan, and Rogers, 1991).

In data simulation, the goal is to achieve data generation that is closer to real test conditions. To this end, simulation data based on real data can also be generated. For example, in data generation, item responses can be generated using item parameters from a real application with a dataset such as the Programme for International Student Assessment (PISA) exam. The key difference from generating entirely simulated data is that the item parameters are based on actual values obtained from an administered exam. By randomly generating new data based on real parameter values, an item parameter pool is created, and parameters related to the items that will constitute the test are selected. The purpose of this process is to create item parameters that are closest to real data. The more the generated data parameters resemble the parameters of real data, the more accurately the experimental model reflects real test conditions. The degree of similarity to real data parameters contributes to the validity of simulations. According to Axelrod (1997), accurately representing the real world is evidence of validity.

Another factor that contributes to the validity of simulations is replication. Replication ensures that the results obtained in a simulation are not random and that when conducted by other researchers, the same or similar results can be achieved. For example, when considering the probability of a coin landing on heads or tails, if the coin is fair, the probability of landing on heads is 50%, and the probability of landing on tails is also 50%. However, the number of tosses affects the probability of the coin landing on heads or tails. When considering a sequence of coin tosses, such as the first toss being headed, the second toss being

headed, the third toss being tailed, and the fourth toss being headed, as the number of tosses increases, the probabilities of the coin landing on heads and tails will converge toward each other.

Replication in simulations is crucial for ensuring the reliability and validity of the results. Since simulations involve random elements, conducting a single analysis can lead to potentially misleading results due to the inherent variability. Without replication, incorrect conclusions may be drawn due to errors made in the simulation or in analyzing the results. By conducting replications, you can assess the stability and consistency of the results. As Cumming (2012) noted, increasing the number of replications reduces the likelihood that the initial result is due to chance. While increasing the number of replications enhances the robustness of the findings, it has been suggested that a minimum of 25 replications is necessary (Harwell et al., 1996).

Replication also contributes to the validity of simulations within the scope of data generation. It allows for the verification of whether the generated data falls within the specified range and whether the results are consistent across replications. By comparing the results to reference values mentioned in the literature, you can assess the validity of data generation. When analyzing the results of data generation examinations, it is essential to consider whether the outcomes fall within the reference value range specified in the literature. If a nominal alpha level of 0.05 is used, it indicates that 5% of the conditions may be incorrectly defined. Therefore, in the generated data, it is expected that less than 5% of the results obtained fall outside the specified range in 100 replications. Values below 5% suggest random variations in simulation data and can be considered acceptable for a nominal alpha level of 0.05 as evidence of validity for data generation.

However, values equal to or above 5% may indicate a potential error in the algorithm used for simulation generation. In this case, the codes written in data generation should be analyzed, possible errors caused by the algorithm or use of the codes should be corrected and updated. Before proceeding with analyses within the scope of the research, it is crucial to conduct the validity examinations mentioned for the generated data. Skipping these validity checks can lead to incorrect results, especially in the presence of potential data generation errors. In such cases, the relationships between the examined conditions can be misinterpreted. To ensure the validity of the simulation results, it is essential to provide evidence that the generated data falls within the specified intervals in the simulation design. If there are algorithm-related errors, they should be identified and corrected to update the simulations.

When the literature was analyzed, no research on the validity evidence of the results based on data generation in simulation studies was found. However, it was observed that only some studies presented validity evidence for the simulations performed (Saatçioğlu, 2022; Selçuk, 2023). This research addresses how validity examinations should be conducted in data generation based on simulation. The aim is to contribute to researchers using simulation data by providing validity evidence for data generation conducted within the framework of sample simulation designs.

Aim

The aim of this research is to reveal how validity evidence can be obtained in data generation. This research based on sample simulation designs. It is thought that the research will contribute to researchers who carry out simulation studies.

Method

Research Design

This research has been conducted as a basic research type. Basic research is theoretical or experimental studies carried out to obtain new knowledge without a specific application or use purpose (Karasar, 2012). The primary goal of basic research is to generate new knowledge, theories, or principles that can contribute to the broader body of scientific knowledge.

Simulation Designs

In the research, information has been provided about validity studies related to the most frequently varied conditions in simulation studies conducted within the scope of Item Response Theory (IRT), including item-ability parameters, IRT models, dimensionality, bias, and Differential Item Function (DIF) conditions. Each validity study was conducted considering a sample simulation design, and the data generation stages were discussed before validity studies related to the validity of the varied conditions was conducted. The research was conducted using R version 4.2.3.

validity study 1: In this study, validity examinations were conducted on data sets generated according to specified conditions regarding dimensionality, local independence, model-data fit, and item-ability parameters. For this purpose, a sample simulation design was created, and all validity examinations were presented step by step. Table 1 displays the simulation design used in the study. Data generation for dichotomously scored (0-1) items was carried out based on a one-dimensional, Two-Parameter Logistic Model (2PLM). In the data generation, where the ability (θ) distribution was assumed to be normal, θ was varied to have a mean of 0 and a standard deviation of 1. DeMars (2016) noted that the most common situation regarding the ability metric is to set the estimated mean of θ in the reference universe to 0 and its standard deviation to 1. The item difficulties (b), which have a uniform distribution, were varied to take values between -2 and +2. Although item difficulties (b) theoretically range from $-\infty$ to $+\infty$, they are generally constrained to be between -2 and +2 to avoid items being either too easy or too difficult for the intended test population (Hambleton, Swaminathan, and Rogers, 1991; DeMars, 2016). Item discrimination parameters (a) were set to take values between 1 and 2. Baker (2016) defined value ranges for item discrimination as moderate between 0.65-1.34 and high between 1.35-1.69. Item discrimination parameters greater than 1.70 were considered very high. Therefore, in this study, item discrimination parameters were varied to be moderate and high.

Pekmezci and Avşar (2021) determined in their study that the number of replications in simulation studies for one-dimensional IRT models ranged from 10 to 10,000, with 100 replications being the most commonly used. Based on this, in the data generation with 100 replications, three different test lengths (20, 30, 40) were varied, resulting in the production of $3 \times 100 = 300$ different data sets. The sample size in the study was kept constant at 1200.

Table 1.

Simulation Design

	Conditions	Levels	Number of Levels
Fixed Conditions	IRT Model	2PL	1
	Theta (θ)	$-3 \leq \theta \leq 3$	1
	Item Difficulty (b)	$-2 \leq b \leq 2$	1
	Item Discrimination (a)	$1 \leq a \leq 2$	1
	Sample Size (n)	1200	1
	Simulation Replications	100	1
Variable Conditions	Test Length (k)	20, 30, 40	3
Total Number of Conditions			3
Number of Replications			100
Total Data Sets			$3 \times 100 = 300$

validity study 2: In this study, the DIF conditions were examined in the data generation process according to the specified conditions in the simulation design. For this purpose, a sample simulation design was

created, and validity assessments for each condition were presented step by step. Table 2 shows the simulation design for this study. In the data generation consisting of 100 replications, the proportion of DIF items varied as 20%, 30%, and 40%, resulting in the generation of $3 \times 100 = 300$ different data sets.

Table 2.

Simulation Design

	Conditions	Levels	Number of Levels
Fixed Conditions	IRT Model	Two-Dimensional 2PL	1
	Yetenek (θ)	$-3 \leq \theta \leq 3$	1
	Item Difficulty (b)	$0 \leq b \leq 1$	1
	Item Discrimination (a)	$1 \leq a \leq 2$	1
	Sample Size (n)	1500	1
	Test Length (k)	60	1
	DMF Type	TB	1
	DMF Magnitude	.50	1
	Simulation Replications	100	1
Variable Conditions	DMF Item Ratio	%20, %30, %40	3
Total Number of Conditions			3
Number of Replications			100
Total Data Sets			$3 \times 100 = 300$

In the first validation study, it was checked whether the data sets obtained by data generation considering the simulation designs met the IRT assumptions (unidimensionality, local independence, model-data fit). Then it was checked whether the parameters for the generated data were within the ranges specified in the simulation conditions. In the second validity study, it was checked whether the dimensionality of the data sets and the DIF of the items in the determined dimensions were within the conditions determined in the simulation design.

Findings

Findings from the First Validity Study

The data production was carried out by the unidimensional 2PLM (Two-Parameter Logistic Model). Therefore, before proceeding to parameter estimation, validity studies were conducted to determine whether the generated data sets met the assumptions of IRT (Item Response Theory). Below are the details of these validity studies:

checking the unidimensionality assumption. Unidimensionality means that there is a single theta (θ) value for each individual in the model, and any factor affecting the response to the item is treated as a random error or unpredictable dimension specific to that item only, and the rest of the items are not affected. Violation of the unidimensionality assumption can lead to incorrect parameter estimation and standard errors (DeMars, 2016). Therefore, it is necessary to check the unidimensionality of the generated data sets.

To examine the unidimensionality of the data sets, Exploratory Factor Analysis (EFA) was conducted using the "psych" package (Revelle, 2022) in R. Since the data sets for the study consisted of binary item responses (1-0), tetrachoric correlation matrices were first created for all data sets. Before conducting EFA, the results of the KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) and Bartlett's tests, which are requirements for EFA, were examined. KMO assesses whether the sample size is sufficient for factor analysis (Kaiser, 1974). Bartlett's

test, on the other hand, tests the null hypothesis that the correlation matrix is an identity matrix. Therefore, a significant result is desired for the test (Field, 2009). The analysis revealed that the KMO test results for all data sets were greater than 0.90, and Bartlett's test was significant ($p < 0.05$). Thus, the data sets were suitable for EFA. The "Principal Axis" method was used as the factor extraction method. When examining the results using Scree Plots, it was found that a single factor was sufficient for all data sets, as shown in Table 3, metthe unidimensionality assumption.

Table 3.

Unidimensionality Reviews of Data Sets

Test Length	Sample Size	Unidimensionality Violation	Confirmation Percentage (%)
20	1200	0	100
30	1200	0	100
40	1200	0	100

checking for local independence. In the assessment of the local independence assumption, Yen's (1984) Q3 statistic was used. The Q3 statistic calculates the residuals of individuals' responses to items based on item parameter estimations. Then, the linear correlations among the residuals obtained from the items are calculated, and local independence issues are assumed to exist for item pairs with correlation values of 0.20 or higher (DeMars, 2010). The local independence assessments for the data sets are provided in Table 4.

Table 4.

Local Independence Reviews of Datasets

Test Length	Sample Size	Local Independence Violation	Confirmation Percentage (%)
20	1200	0	100
30	1200	0	100
40	1200	0	100

Table 4 shows that there is no local independence violation under all conditions. Therefore, it can be said that the data sets metthe local independence assumptions. At this point, the local independence assumption has a confirmation rate of 100%.

checking model-data fit: To check whether the generated data sets fit the 2PLM, the "mirt" package (Chalmers, 2012) was utilized. The "item type" argument in the "mirt" function was set to "Rasch," "2PL," and "3PL." The determination of which model the data sets fit was done using the "ANOVA" function. When determining which model the data sets fit, "AIC" and "BIC" values, as well as "-2log-likelihood" values were examined. As a result of the analysis, it was found that the data sets fit the 2PL model, as shown in Table 5.

Table 5.

Model-Data Fit for the Data Sets

Test Length	Sample Size	Model-Data Fit Violation	Confirmation Percentage (%)
20	1200	0	100
30	1200	0	100
40	1200	0	100

the status of item parameters being within the specified ranges. The "mirt" function was used for estimating item and ability parameters in the data sets. To check whether the estimated item parameters fall within the specified ranges in the simulation design, a counter was created in the R language to determine the quantity of parameters outside the range in all data sets. After conducting the analysis, the numbers of a and b parameters that fall outside the specified ranges in all data sets are shown in Table 6.

Table 6.

Numbers and Ratios of Parameters Outside the Range

Test Length	Sample Size	a		b	
	20	1200	120 (%6)		38 (%1,9)
	30	1200		167 (%5,6)	83 (%2,8)
	40	1200		194 (%4,9)	121 (%3,0)

When Table 6 is examined, it can be seen that as the number of items increases, the percentage of a parameter outside the range decreases. On the other hand, the percentage of b parameters outside the range has increased slightly as the number of items has increased. In all data sets, the number and percentage of a parameters outside the range are greater than those of b parameters.

The bias and error (RMSE) values for item parameters. The formulas used to determine the bias and error (RMSE) values for item parameters are as follows:

$$Yanlılık = \frac{\sum_{i=1}^K (\hat{X}_i - X_i)}{K} \quad RMSE = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^K (\hat{X}_i - X_i)^2}{K}}$$

The formulas mentioned in the text contain K, which represents the number of items in the test, \hat{X}_i represents the estimated item parameter for the i-th item, and X_i represents the true item parameter. Table 7 provides bias and error (RMSE) values for the estimated item parameters.

Table 7.

Bias and Error (RMSE) Values for the Data Sets

Test Length	Sample Size	Bias		RMSE		
		(a)	(b)	(a)	(b)	
	20	1200	0,013	0,001	0,12	0,095
	30	1200	0,008	0,001	0,118	0,096
	40	1200	0,002	0,004	0,114	0,094

As seen in Table 7, it is observed that as the number of items increases, the bias and error (RMSE) values for parameter 'a' decrease. The increase in the number of items has not resulted in significant changes in the bias and error values for parameter 'b'. In general, when examined across all data sets, the bias and error in the estimated item parameters are quite low.

Findings from the Second Validity Study

In the data generation process, a DIF with a magnitude of 0.50 was added to the b parameters of the reference group. It was ensured that the items displaying DIF were in the second dimension, and they

contained DIF at rates of 20%, 30%, and 40%, respectively. Validity studies were conducted to determine whether the data sets met the condition of including DIF under these desired conditions. Below are the results of these studies:

checking the assumption of dimensionality: To assess the dimensionality of the data sets, Factor and Parallel Analysis were conducted. Subsequently, it was determined which of the 1, 2, and 3-dimensional structures the generated data sets fit best using "mirt" analysis. Model comparisons were performed using ANOVA, and AIC, BIC, -2loglikelihood model fit statistics, iteration counts, and p-values were examined. The results of these analyses are presented in Table 8.

Table 8.

Results of Fit to the Specified Number of Dimensions

Conditions	Expected Dimensionality	100 Replications Number of Misspecified Dimensions		
		Factor Analysis	Parallel Analysis	MIRT
Condition 1	2 Dimensional	0 (%100) *	0 (%100)	2 (%98)
Condition 2	2 Dimensional	1 (%99)	1 (%99)	2 (%98)
Condition 3	2 Dimensional	0 (%100)	0 (%100)	0 (%100)

*The percentage of agreement between the altered and analytically obtained dimensions.

When examining Table 8, it can be seen that data were generated in the desired dimensionality at rates of 99% and 100%. When examining the percentage of data's conformity to the desired dimensionality, it varies between 98% and 100%. Considering all the results together, it can be observed that the number of incorrectly identified dimensions in all conditions is below the nominal alpha value of 5% and within acceptable limits.

checking the dif status: Logistic Regression (LR), SIBTEST, and Lord's Chi-Square DIF detection techniques were used to determine the items showing DIF in the data sets. The DIF status of the selected items were verified using the mentioned techniques. Table 9 displays the number and percentages of items correctly and incorrectly identified using these techniques.

Table 9.

Number and Percentages of Items Correctly and Incorrectly Identified as DIF-Positive

Conditions	Correctly Identified DIF Items and Rates			Incorrectly Identified DIF Items and Rates		
	LR	SIBTEST	Lord's Chi-Square	LR	SIBTEST	Lord's Chi-Square
Condition 1	1176 (%98)	1152 (%96)	1160 (%96)	160 (%3)	138 (%2)	146 (%2)
Condition 2	1720 (%96)	1700 (%95)	1744 (%96)	154 (%2)	230 (%3)	235 (%3)
Condition 3	2280 (%95)	2310 (%96)	2264 (%95)	228 (%3)	244 (%4)	266 (%4)

Table 9 indicates the condition of 20% for the 1st condition, 30% for the 2nd condition, and 40% for the 3rd condition regarding showing DIF. In the 1st condition, the data set produced is expected to have 12 items out of 60 (20%) showing DIF; hence, in 100 repeated data sets, 1200 items should show DIF. When we examine the 1st condition in Table 9, we see that 1176 items show DIF, which means that data could

be generated under the desired conditions at a rate of approximately 98%. When we examine the numbers of items with falsely detected DIF where DIF was not present in Table 9, we can see that the error rate is below the nominal alpha value of 5% for all conditions.

Results and Recommendations

Simulation studies are frequently used by researchers both globally and in Turkey. Especially in method comparison studies, simulation research is often preferred to experimentally demonstrate the differences between methods while taking into account the conditions of interest to researchers. However, when examining these studies, it is observed that there is often limited or no information provided about whether the conditions used in the research are at the desired levels or intervals. This can raise questions about the validity of the results obtained from these studies. In this study, researchers were provided with detailed information through practical examples on how to check whether the data generation processes align with the conditions specified in the simulation design. As a result, in the first validity study, it was observed that the assumptions of the IRT model specified in the simulation designs for data generation were met, the parameters were within the acceptable ranges, and bias and error (RMSE) values were very low. Furthermore, in the second validity study, it was determined that the models in the simulation designs considered for data generation had the specified dimensional structure, and the DIF conditions were also at an acceptable level.

With this study, researchers conducting simulation studies in the context of IRT can acquire detailed information on determining validity in data generation, dimensionality, and DIF examinations. It is thought that the study will guide researchers on how they can check validity in their simulation-based data generation studies. In future studies, it is suggested that different validity analyses should be conducted by considering different simulation designs.

References

- Axelrod, R. (1997). The dissemination of culture: A model with local convergence and global polarization. *Journal of conflict resolution*, 41(2), 203-226.
- Baker, F. B. (2016). *Foundations of Item Response Theory*. Pegem Academy
- Banks, J. (Ed.). (1998). *Handbook of simulation: principles, methodology, advances, applications, and practice*. John Wiley & Sons.
- Chalmers, P. (2012). mirt: A Multidimensional Item Response Theory Package for the R Environment. *Journal of Statistical Software*, 48(6), 1–29.
- Cumming, G. (2012). *Understanding the new statistics: Effect sizes, confidence intervals, and meta-analysis*. Taylor & Francis Group, LLC.
- Davis, J. P., Eisenhardt, K. M., & Bingham, C. B. (2007). Developing theory through simulation methods. *Academy of Management Review*, 32(2), 480-499.
- DeMars, C. (2010). *Item response theory: understanding statistics measurement*. New York: Oxford University Press.
- DeMars, C. (2016). *Item Response Theory*. Nobel Publication.
- Dooley, K. (2002). Simulation research methods. *Companion to Organizations*, Joel Baum (ed.), London: Blackwell, 829-848.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS. Third Edition*. SAGE Publications Ltd.
- Gilbert, N. (1999). Simulation: A new way of doing social sciences. *American Behavioral Scientist*, 42(10), 1485-1487.
- Gilbert, N., & Troitzsch, K. (2005). *Simulation for the social scientist*. McGraw-Hill Education (UK).

-
- Hambleton, R. K., Swaminathan, H., & Rogers, H. J. (1991). *Fundamentals of item response theory*. London: Sage Publication.
- Kaiser, H.F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-36.Öztürk, A. (2004). *Yöneylem Araştırması* (9. Baskı), Bursa: Ekin Publication.
- Revelle W (2022). *Psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research*. Northwestern University, Evanston, Illinois. R package version 2.2.3.
- Saatçioğlu, Ö. (2022). *Comparing the techniques for determining multiple-group differential item functioning under different simulation conditions*, Ankara University Doctoral thesis.
- Selçuk, E. (2023). *Comparison of item response theory parameter estimations according to classical and Bayesian approaches in different simulation conditions*, Ankara University Doctoral thesis.
- Way, W., D., Ansley, T. N., & Forsyth, R. A. (1988). Unidimensional IRT estimates the comparative effects of compensatory and non-compensatory two-dimensional data on unidimensional IRT estimates. *Applied Psychological Measurement*, 12(3), 239-252.
- Zott, C. (2003). Dynamic capabilities and the emergence of Intra-industry differential firm performance: Insights from a simulation study. *Strategic Management Journal*, 24: 97–125.
- Yen, W. M. (1984). Effects of local item dependence on the fit and equating performance of the three-parameter logistic model. *Applied Psychological Measurement*, 8, 125-145.

Deprem Bölgelerindeki Okul Müdürlerinin Kriz Yönetimine İlişkin Görüşleri

Seda ATEŞ¹

MEB

Özet

Bu çalışmanın amacı, 6 Şubat 2023 tarihinde Kahramanmaraş merkezli yaşanan depremlerden sonra deprem bölgelerinde kriz yönetimini deneyimleyen okul müdürlerinin kriz ve kriz yönetimi kavramlarına yükledikleri anlamlar ile kriz yönetimi deneyimlerinin derinlemesine incelenmesidir. “Yüzyılın felaketi” olarak adlandırılan bir yıkıma uğrayan illerdeki eğitim yöneticilerinin kriz ve kriz yönetimi algılarını/anlayışlarını, geliştirdikleri/uyguladıkları stratejileri belirlemek ve paylaşmak açısından birebir görüşmelerden elde edilen verilerle ortaya koymanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmanın özellikle deprem bölgelerindeki okul müdürleriyle yürütülmesinin sebebi ise afet kaynaklı krizi yaşamış ve sonrasında şartlardan kaynaklı olarak farklı kriz türlerini deneyimlemiş/deneyimlemekte olmalarıdır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüt örnekleme, maksimum çeşitlilik ve kartopu/zincir örnekleme ile belirlenmiştir. Araştırmanın verileri çalışmanın amaçlarına uygun olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış bir görüşme formuyla toplanmıştır. Katılımcıların kriz yönetimine ilişkin görüşlerinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Okul müdürlerine göre kriz kavramı, durum-şartlar, örgüt-yönetim ile psikoloji-duyular olarak; kriz yönetimi kavramı ise örgüt-yönetim, psikoloji-duyular ile sosyal olgular olarak üç ana temada toplanmaktadır. Okul müdürlerinin kriz yönetiminde geliştirdikleri/uyguladıkları stratejiler; lider-yönetici ve yönetim olmak üzere iki ana temadan kaynaklıdır. Yaşanılan krizlerden çıkarılan dersler açısından merkezden yerele eğitim yönetimi bağlamında okul müdürlerinin kriz yönetimi için önerileri bulunmaktadır. Bu araştırma ile elde edilen sonuçların; okul müdürlerinin kriz ve kriz yönetimi algılarını ortaya koyması; geliştirdikleri/uyguladıkları stratejilerin belirlenmesi ve paylaşılması açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Deprem, kriz, kriz yönetimi

Giriş

Bireyin, grubun ya da örgütün ani değişimler nedeniyle yaşadığı ve sıradan yöntemlerle üstesinden gelemediği bir durum olarak tanımlanan kriz, uyum mekanizmalarını yetersiz kılarak önleyici, öngörücü, hızlı ve acil tepkiler gerektiren bir gerilim durumudur (Loosemore, 1998; Özdemir, 2002). Krizler beklenmedik olaylardır ve müdahalede gecikildiğinde kapsamı genişleyerek ciddi boyutlara ulaşabildiğinden hızlı müdahale edilmesini gerektirir.

Günümüzde küreselleşme, iklim değişikliği, afetler, sosyo-ekonomik sorunlar gibi farklı durumlardan kaynaklı kriz türleri artmıştır. İçinde bulunduğumuz “risk toplumunda” (Beck, 1986), kriz çıktıktan sonra yapılacaklardan ziyade kriz çıkmaması için yapılacaklar çok daha önemlidir (Abe, Ozawa & Kawata, 2018). Kriz yönetimi planlı, sistematik ve akılcı bir şekilde yürütülen bu çalışmaların bir bütünüdür (Tutar, 2000). Doğal afetler, terör saldırıları, ekonomik çöküntüler, sağlık salgınları gibi olaylar, krizlerin ortaya çıkmasına neden olabilir (Barton, 1993). Afet yönetimi kriz yönetimini de kapsayan çok yönlü bir süreçtir.

Doğal olayların insanlar üzerindeki etkileri ve kriz durumlarının ortaya çıkıp çıkmaması da yine insanların seçimleri ve kararlarına bağlıdır. Bazıları doğal afetleri kaçınılmaz olarak görüp ansızın meydana geldiğini savunsa da, Kaliforniya Üniversitesi'nden Bob Bea gibi bazı uzmanlar, doğal afetlerin aslında tamamen

¹ Sorumlu Yazar. Prof. Dr., Uzman Öğretmen, Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora Öğrencisi, Milli Eğitim Bakanlığı Yükseköğretim ve Yurtdışı Eğitim Genel Müdürlüğü Planlama ve Koordinasyon Dairesi Başkanlığı, sedaatesmeb@gmail.com,

insan kaynaklı olduğunu iddia etmektedirler. Bea, bu görüşü ikna edici bir şekilde savunarak, tüm afetlerin temelinde insanların etkisi olduğunu vurgular:

“Tehlikeler, doğal çevremizin can ve mal için risk oluşturan özellikleridir ve yeryüzündeki jeolojik, meteorolojik ve biyolojik sistemlerin bir parçasıdır. İnsanlar doğal tehlikelere neden olmaz, ancak örgütsel kararlarımız, sosyal seçimlerimiz, yatırımlarımız ve teknolojilerimiz yoluyla felaketlere neden oluruz. Krizlere ilişkin dilimiz ve kavramlarımız ile bunların nedenleri ve sonuçlarına ilişkin açıklamalarımız, kriz planlamamızı ve insan topluluklarının nihai dayanıklılığını şekillendirir. Deprem bölgelerinde ne tür binalar inşa edileceğine doğa değil, insanlar karar verir” (Shrivastava, Mitroff & Alpaslan, 2013).

Türkiye, birçok afet ile karşı karşıya kalan bir ülkedir ve deprem her zaman var olacak doğal afetlerden biridir. Türkiye, deprem gerçeğiyle bir kez daha yüzleşmiş ve 6 Şubat 2023 tarihinde 7,7 ve 7,6 büyüklüğünde “yüzyılın felaketi” olarak adlandırılan Kahramanmaraş merkezli iki büyük deprem meydana gelmiştir. Yaşanan deprem felaketi afet ve kriz yönetiminin ne kadar önemli ve gerekli bir çalışma alanı olduğunu tekrar hatırlatmıştır. Türkiye’de afet ve acil durum yönetiminden sorumlu kurum AFAD (Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı) olmasına rağmen yaşanan depremin çok büyük ve geniş çaplı olması nedeniyle eğitim yöneticileri depremin ilk günlerinden itibaren krizin sıcak evre döneminde gönüllü olarak kriz yönetiminin aktif birer parçası olmuşlardır. Okullar yeme-içme, barınma ve yardım toplama-dağıtma noktaları olarak işlev görmüşlerdir. Eğitim örgütünün tüm paydaşlarının eğitim yönetiminden beklentisi, beklenen veya beklenilmeyen kriz durumlarında etkili ve yeterli bir müdahalede bulunabilmesi, eğitim örgütleri ve çevre üyelerinin krizden en az zararla çıkabilmelerinin sağlanması başka bir deyişle krizi yönetebilmesidir (Aksoy ve Aksoy, 2003). Bu bağlamda deprem bölgelerindeki okul müdürleri bu beklentiden fazlasını yaparak okulun dışında, eğitim-öğretim görevlerinden farklı olarak görev tanımlarının dışında birçok rolü gönüllü olarak üstlenerek aktif bir şekilde kriz yönetiminin parçası olmuşlardır.

Ayyürek (2014), 2011 Van Depremi'nin neden olduğu krizi incelediği ve bu krizi yöneten yöneticilerin yeteneklerini resmi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak değerlendirmeyi amaçladığı çalışmasında, öğretmenlerin bakış açısına göre, deprem krizinin okullarda iyi bir şekilde yönetilemediğini ve kriz yönetimi süreçlerinin eksik olduğunu ortaya koymuştur. Chatzipanagiotou ve Katsarou (2023), kriz yönetiminin teorik düzeyde ayrıntılı bir şekilde incelendiğini ve farklı kriz türlerinde başarılı bir şekilde uygulandığını, ancak eğitim liderleri açısından kriz yönetimi konusunda yetersiz ampirik araştırmaların olduğunu ve eğitim liderliği alanında sürdürülebilir bir odak eksikliği olduğunu vurgulamışlardır. Karşılaşılan krizlerden çıkarılan dersler ne kadar çok paylaşırsa hem geliştirilmesi gereken alanlara ışık tutacak hem de sonraki krizlerin önlenmesinde ve daha az zararla atlatılmasında faydalı olacaktır. Bu bağlamda deprem sonrası kriz yönetimi ile ilgili eğitim yöneticilerin algıları ve kriz yönetimi deneyimleriyle ilgili çalışmalara alanyazında ihtiyaç olduğu öngörülmektedir. Araştırma sonuçlarının okul müdürlerinin kriz yönetimine ilişkin görüşlerini ve bu görüşler doğrultusunda kriz yönetiminin iyileştirilmesine yönelik fikirlerini sunması beklenmektedir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı 6 Şubat 2023 tarihinde Kahramanmaraş merkezli yaşanan depremlerden sonra deprem bölgelerinde kriz yönetimini deneyimleyen okul müdürlerinin kriz ve kriz yönetimi kavramlarına yükledikleri anlamlar ile kriz yönetimi deneyimlerinin derinlemesine incelenmesidir. Çalışmanın özellikle deprem bölgelerindeki okul müdürleriyle yürütülmesinin sebebi ise afet kaynaklı krizi yaşamış ve sonrasında şartlardan kaynaklı olarak farklı kriz türlerini deneyimlemiş/deneyimlemede olmalarıdır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır:

1. Deprem bölgelerindeki okul müdürlerine göre kriz kavramı nedir?
2. Deprem bölgelerindeki okul müdürlerine göre kriz yönetimi kavramı nedir?
3. Deprem bölgelerindeki okul müdürlerinin deneyimlerine göre geliştirdikleri/uyguladıkları kriz yönetim stratejileri nelerdir?

4. Deprem bölgelerindeki okul müdürlerinin kriz yönetimi için merkezden yerele eğitim yönetimi bağlamında önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemi ve fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir süreç izlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu bağlamda, araştırmanın doğası gereği bir olguyu kendi gerçekliği içinde derinlemesine incelemek amaçlandığından nitel araştırma yönteminin daha uygun olduğu düşünülmüştür. Araştırmada fenomenoloji deseni benimsenmiştir. Bu desen, farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa yeterince sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubu, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüt örnekleme, maksimum çeşitlilik ve kartopu/zincir örnekleme ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, araştırma problemine dayalı olarak derinlemesine ve sağlıklı veriyi elde etmek için kullanılan örnekleme yöntemlerinden biridir. Ölçüt örneklemede araştırma problemine en uygun nitelikteki katılımcıların araştırmaya dâhil edilmesine olanak sağlamaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Bu çalışmaya katılım için ölçüt, 6 Şubat 2023 tarihinde Kahramanmaraş merkezli yaşanan depremleri yaşamış ve deprem sonrası kriz yönetiminde okul müdürü olarak aktif görev yapmış olmaktadır. Katılımcıların depremde birinci veya ikinci derece yakınlarını kaybetmemiş olmalarına ve konunun hassasiyeti özelinde görüşmeye istekli olmalarına etik açıdan önem verilmiştir.

Maksimum çeşitlilik örnekleme, görece olarak küçük ama çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmayı amaçladığı (Yıldırım ve Şimşek, 2021) için depremden etkilenen iki farklı ilde ve farklı kademelerde görev yapan okul müdürleri araştırmaya katılmışlardır. Kartopu/zincir örnekleme ise araştırma problemine ilişkin zengin bilgi kaynağı olabilecek birey veya durumların saptanmasında oldukça etkilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu bağlamda mevcut araştırmaya yukarıda sözü edilen ölçütlere uyan 5 okul müdürü katılmıştır. Bununla birlikte çalışmaya katılan okul müdürlerinin farklı düzeylerdeki okullarda görev yapan, farklı yaşa ve eğitim düzeyine sahip müdürler olmalarını sağlayarak veri çoklaması (triangulation) yapılması amaçlanmıştır. Buna göre araştırmaya katılanların 2'si anaokulu, 2'si ilkokul ve 1'i ortaokul müdürüdür. Katılımcıların yaşları 34-49 arasında değişmektedir. Araştırma ile ilgili olarak görüşülen kişilerin istatistikî bilgileri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

		<i>n</i>
Cinsiyet	Kadın	0
	Erkek	5
Yöneticilik Kıdemi	6-10 yıl	2
	11-15 yıl	1
	16-20 yıl	0
	21-25 yıl	1
	26-30 yıl	1
Okul Türü	Anaokulu	2
	İlkokul	2
	Ortaokul	1
Eğitim Düzeyi	Lisans	1
	Yüksek lisans	4

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri çalışmanın amaçlarına uygun olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış bir görüşme formuyla toplanmıştır. Araştırmacı tarafından ilgili alan yazına dayalı olarak oluşturulan görüşme formu ve formda bulunan soruların katılımcılar tarafından daha iyi anlaşılması sağlamak amacıyla yazılan sonda soruları, eğitim yönetimi alanında bir uzman görüşüne sunulduktan sonra görüşme formuna son hali verilmiştir. Araştırma verilerini toplamak için Hatay ve Kahramanmaraş illerindeki anaokulu, ilkokul ve ortaokul kademelerindeki okullarda görev yapan 5 okul müdürü ile zoom platformu üzerinden çevrimiçi görüşülerek fenomenolojik görüşme yaklaşımıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Fenomenolojik görüşmede katılımcının araştırma konusu ile ilgili olay ya da olayları nasıl algıladığı, kavramlaştırdığı ve değerlendirdiğini ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Başka bir deyişle fenomenolojik görüşmede araştırmacı, kişilerin dış gerçekliğe nasıl anlam yüklediklerini anlamaya çalışmaktadır (Özdemir, 2002).

Katılımcılardan yapılacak görüşmelerin kaydını almak için izin istenmiş ve tüm katılımcılar yapılan görüşmelerin kayda alınmasına izin vermişlerdir. Görüşmeler mümkün olduğunca uzun tutulmaya çalışılmış, görüşme sonucunda ortaya çıkan veriler kayda geçirilerek katılımcıların teyidinde sunulmuş ve katılımcıların deneyimlerinin bağlamsal olarak yaşadıklarından örnekler vererek betimsel olarak anlatmalarına olanak tanınmıştır. Nitel veri ile araştırmacı, araştırılan konu hakkında okuyucuya betimsel ve gerçekçi bir resim sunmayı amaçlamaktadır. Bu nedenle nitel verinin ayrıntılı ve belirli bir derinliğe sahip olması büyük önem taşımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Ayrıca, araştırmanın farklı boyutlarında (amaçları, soruları, yöntemi vb.) tutarlılık sağlanmaya çalışılmış ve araştırmanın bütününe ilişkin uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bu şekilde araştırmanın iç geçerliği (inandırıcılık), iç güvenilirliği (tutarlılık), dış geçerliği (aktarılabirlik) ve dış güvenilirliği (teyit edilebilirlik) sağlanmaya çalışılmıştır. Buna ek olarak geçerliği sağlamak amacıyla kimi yerde alan notlarından blok aktarmalar yapılmış, alanyazındaki diğer araştırma sonuçlarından yararlanılmış veya ortaya atılan savların desteklenmesi için veri setindeki farklı bulgularla desteklenmiştir (Miles ve Huberman, 1984).

Verilerin Analizi

Katılımcıların kriz yönetimine ilişkin görüşlerinin analizinde, içerik analizi kullanılmıştır. Nitel verileri sınıflandırmaya çabalamak, nitel araştırmanın doğasına aykırı olsa da (Peräkylä, 1997), nitel araştırmanın anlaşılması bakımından böyle bir sınıflandırmaya gidilmesinin zorunlu olduğu görünmektedir (Özdemir, 2010). Görüşme metinlerinin analizinde konunun anlamını en iyi yansıtacak cümle, kavram ya da sözcüklere yer verilmiştir. Uygun tema, kategori ve kodlamalar kavramsal çerçeveye bağlı kalınarak ortaya konmuştur. Bulgular yorumlanırken konunun daha iyi anlaşılabilir olması adına okul müdürlerinin görüşlerine (doğrudan alıntı) yer verilmiştir. Okul müdürlerini ifade etmek için müdürün kısaltması "M" kullanılmış ve M1, M2.....M5 olarak belirtilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, 6 Şubat 2023 tarihinde Kahramanmaraş merkezli yaşanan depremlerden sonra kriz ve kriz yönetimi kavramlarına yükledikleri anlamlar ile kriz yönetimi deneyimleriyle ilgili deprem bölgelerinde kriz yönetimini deneyimleyen okul müdürlerinden elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Kriz Kavramına İlişkin Bulgular

Katılımcılara "kriz kavramını nasıl tanımlarsınız?" sorusu yöneltilmiş ve araştırma deseninin doğası gereği olguyu derinlemesine inceleyebilmek adına "krizle hangi kavramları iç içe buldukları ve krizin hangi şartlarda ortaya çıktığı" sorularıyla görüşmenin bağlamı zenginleştirilmiştir. Kriz kavramına ilişkin 13 kod belirlenmiş olup, bu kodlar 3 temada kategorilendirilmiştir: "durum-şartlar", "örgüt-yönetim" ve "psikoloji-duyular".

Okul müdürlerinin kriz kavramına ilişkin algıları durum-şartlar, örgüt-yönetim ile psikoloji-duyular bağlamları açısından yaklaşımlarından kaynaklı olarak benzerlikler ve farklılıklar barındırmaktadır.

Örneğin; M2 “Krizde aslında ne kural kalıyor ne kaide kalıyor ne hukuk kalıyor hiçbir şey kalmıyor. İnsan bir boşluğa düşüyor. Krizi ben kaos olarak görüyorum, hani kaos ve hiçbir şeyin, hiçbir kuralın, hiçbir düzenin olmadığı bir ortam. İnsanın aklını kaybettiği veya insanın hani düşüncelerini kontrol edemediği bir ortam olarak görüyorum hocam çünkü öyle yaşadık.” ifadesiyle krizi durum-şartlar açısından tam bir kaos olarak betimlemektedir. M4 ise krizi olumsuzluklar kadar içinde fırsatlar da barındıran bir süreç olarak görmektedir: “Bireylerin veya örgütlerin günlük yaşamını sekteye uğratan, amaçlarından saptıran, varlığını tehdit eden, yoğun bir belirsizliğin yaşandığı, olumsuzluklar kadar içinde fırsatlar da barındıran bir süreç olarak tanımlamak mümkündür. Krizle iç içe bulduğum kavramlar belirsizlik, kaos, stres, korku, umutsuzluk, fırsat, liderlik, psikolojik sağlık, proaktif davranma, sorumluluk, karar alma, hızlı davranma, empati, hoşgörü, öngörü, planlama, iletişim, güven, ikna, etkileme, kararlılık, tutarlılık.” Bu bağlamda okul müdürünün liderlik becerilerini öne çıkardığını söyleyebiliriz. Öyle ki yapılan bir çalışmada krizleri fırsata çevirmede liderliğin önemini üç ana sebebi olduğu görülmektedir. Birincisi örgütün başarısı ve başarısızlığı karar alıcı liderlerin kalitesine bağlıdır. İkincisi bütünlüğün kaybolduğu yerde liderler birleştirici rol oynamaktadır. Üçüncüsü güvenin ve ümidin kaybolduğu yerde liderler ilham verip umutları canlandırırlar ve yeni bir vizyon oluştururlar (Bennis, 2016:5; akt. Topçu, 2017).

M1 ve M3 ise olguya daha çok örgüt-yönetim açısından yaklaşmaktadır: “Kriz, planların dışında gelişen ve örgütün yapısını tehdit eden bir durum. Plan dışı olması gerekiyor.... Asıl yöneticiliğin ortaya çıktığı durumlar.” (M1) “Kriz bizim açımızdan paydaşların vermeleri gereken emeği vermeyi bırakmaları diye bile tanımlayabiliriz hani basit anlamda. Bu bizim için aslında diğer sektörlerde ortaya çıktığı gibi ortaya çıkmıyor çünkü bizdeki kriz böyle görünen bir şey olmuyor, krizi yöneticinin fark etmesi gerekiyor. Fark etmeyip üzerine gitmezse de krizle de yürüyor aslında bizde işler, durmuyor yani ama onun bir kriz olduğunu bizim fark etmemiz gerekiyor. Doğal olarak paydaşların tatmin olmaması ya da problemler oluşması bu problemleri yönetici görmezden gelebilir görmeye devam edebilir.” (M3) M5 ise krizi daha çok psikoloji-duyular bağlamında tanımlamaktadır: “Örgütün hedeflerine ulaşmasını etkileyen, hayatı değiştiren ya da etkileyen önlem gerektiren çeşitli durumlar... Kaos, yetersizlik, çaresizlik bunalım gibi kelimeler eş değer olarak yorumlayabiliriz.”

Kriz Yönetimi Kavramına İlişkin Bulgular

Katılımcılara “kriz yönetimi kavramını nasıl tanımlarsınız?” sorusu yöneltilmiş, araştırma deseninin doğası gereği kriz yönetimi deneyiminin yapısını ve özünü derinlemesine inceleyebilmek adına “kriz yönetiminin ne ifade ettiği”, “yaşanan deprem afetini düşündüklerinde kriz yönetimi kavramının ne ifade ettiği” sorularıyla görüşmenin bağlamı zenginleştirilmiştir. Kriz yönetimi kavramına ilişkin belirlenen 31 kod 3 temada kategorilendirilmiştir: “örgüt-yönetim”, “psikoloji-duyular” ve “sosyal olgular”.

Okul müdürlerinin kriz yönetimi kavramına ilişkin alguları “örgüt-yönetim”, “psikoloji-duyular” ve “sosyal olgular” bağlamları açısından yaklaşımlarından kaynaklı olarak benzerlikler ve farklılıklar içermektedir. Örneğin; M3’ün kriz yönetimine yaklaşımı hem örgüt-yönetim hem de sosyal olgular bağlamındadır: “Krizler iyi bir lider açısından kullanılması gereken silahlardır yani o krizi fırsata çevirmek gerekir böyle bakıyorum konuya. Ayrıca bir yandan da krizlere o dinamiğin yaşadığını gösteren bir belirteç gibi bakıyorum, yani işleyen bir çarkta kriz çıkıyorsa o çark yaşıyordur. İnsanların fikirleri vardır insanlar duruş gösteriyordur demek ki hâlâ o çarkı ve o sistemi sahipleniyorlardır ki sürece dahil olup bir şeyler yapıyorlar, olumsuzluk ortaya çıkarıyorlar, demek ki o sistemi sahipleniyorlar anlamına gelir. Bu açıdan da krizin içinde olumlu doneler görüyorum.” Topçu’nun (2017) çalışmasında belirttiği üzere lider, koşulların alt üst olduğu durumlarda belirsizliklerle uğraşırken aynı zamanda fırsatlara da odaklanmalıdır. Krizleri fırsata çevirebilmek için liderlerin yeni fikirlere açık, öğrenmeyi yaşam boyu bir süreç haline getiren, kendisini geleceğin koşullarına göre sürekli yenileyen, dönüştürebilen bu amaçla kendi vizyonunu oluşturabilen dönüştürücü-vizyoner liderlik becerilerine sahip olmaları gerekmektedir.

M4 ise tamamen örgüt-yönetim bağlamında ele almaktadır: “Öngörülebilir veya öngörülemeyen kriz durumlarına karşı örgütün sahip olduğu insan ve madde kaynakları kullanılarak; kriz öncesi, esnası ve sonrasına dair rasyonel ve uygulanabilir planların yapıldığı -ve böylelikle krizin olumsuz etkilerini en aza

indirmek ve krizi içinde barındırdığı tehditler ve fırsatlar bağlamında değerlendirerek- önleyici tedbirlerin geliştirildiği ve örgütü iyileştirmek anlamında önemli adımların atıldığı bir yönetim süreci olarak tanımlamak mümkündür.” Kriz öncesi ve sonrası dönemlerinde kriz ile ilgili mesajları doğru algılamak önemlidir. Okul yöneticileri, kriz öncesi ve kriz sonrası zamanlarında iletişim problemlerini çözecek önlemler almalıdır. Okul yöneticilerinin bu zamanlarda duygusal ve zihinsel gelişimlerini kullanarak, kurumdaki insanların krize karşı hazırlıklı olmasını sağlamalıdır. Krizden sonra ise okul yöneticisinin durumdan dersler çıkartarak hem kendisinin hem de çevresindeki insanların duygularından faydalanması beklenen bir sonuçtur (Yılmaz ve Yıldırım, 2020).

M1 kriz yönetimine sosyal olgular bağlamında yaklaşmış olup toplumun, yetişme tarzının ve kültürün aslında kriz yönetim anlayışını nasıl etkilediğini şu sözlerle ifade etmiştir: *“Toplumsal olarak biz biraz krizlere yatkınız. Hem ülke olarak hem Ortadoğu coğrafyası olarak. Savaşlar, depremler, seller, kıtlık, birçok doğal afetle veya krizle karşı karşıyayız. Aslında biz krizlere alışkınız, her Türk asker doğar mantığıyla bizim yetişme tarzımız da bir şekilde krize uzak değiliz. İçinden geçtiğimiz süreçte düşünürsek kriz yönetimi için zoru yapmak, kimsenin yapmak istemediği, herkesin kaçtığı, kendini, bireysel ailesini, durumunu korumak için uğraşırken örgüt ya da toplum için doğru olanı yapmaya çalışmak diyebiliriz.”*

Okullarda meydana gelebilecek krizlerin yönetimi için Millî Eğitim Bakanlığı Psikososyal Koruma, Önleme ve Krize Müdahale Hizmetleri Yönergesi Madde 13. Okul psikososyal koruma, önleme ve krize müdahale ekibi başlığı altında kriz süreci bir çerçeveye oturtulmuştur. Başbakan Yardımcılığının 15/08/2013 tarihli ve 10826 sayılı yazısı üzerine, Bakanlar Kurulunca 26/08/2013 tarihinde "Afet ve Acil Durum Müdahale Hizmetleri Yönetmeliği" yürürlüğe konulmuştur. Bu yönetmeliklerde karşılaşılabilecek durumlara yönelik bilgilendirmeler detaylı bir şekilde verilmiştir. Ancak bu ekiplerin eğitim kurumlarındaki işlevselliği yine kendi içinde ayrı bir tartışma konusudur. M4 görüşme sırasında yaşadıklarından sonra, TAMP (Türkiye Afet Müdahale Planı) çalışmalarının ne kadar gerçekten uzak olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir: *“Olası senaryoların iyi çalışılarak gerçekçi planlamaların ve görevlendirmelerin yapılmasının ne kadar hayati bir değer taşıdığına farkına varıldı. Eğer nitelikli ve işlevsel bir kriz yönetimi sergilenebilseydi süreç daha az sancılı atlatılabilirdi.”* Afet durumlarında hizmet verecek personel seçiminin hem kolay ulaşılabilir alandan hem de uzmanlardan sağlanabilmesi için afet durumlarında müdahale etmede gönüllü olacak eğitimci personel önceden yetiştirilerek uluslararası örgütlerin standartlarının yakalanmasının ne kadar hayati bir öneme sahip olduğu bir kez daha anlaşılmıştır (Gültekin, 2017).

M2 kriz yönetimini üç tema bağlamında nasıl deneyimlediğini ve anlamlandırdığını şu sözleriyle ifade etmektedir: *“Orada kimse bana zorla bir iş yaptırmadı, ben gönüllü gittim oraya, o anlayışla gittim. Herkes şunu dedi, slogan oydu, düşünce oydu: “Biriz, beraberiz. Bu meselenin altından, bu sorunun altından beraber kalkacağız.” Hatta orada bir sloganımız oluştu, dedik ki “Çanakkale geçilmez Kahramanmaraş vazgeçilmez!” ... Kriz yönetiminde birincisi şu: İyi gözlem yapmamız gerekiyordu, gözlemi iyi yaptık. İkincisi insanları iyi yönetmemiz gerekiyordu yani orada askerler var, gönüllüler var, biz, diğer yardım kuruluşları var, sivil toplum kuruluşları var, toplum içerisinde vatandaş içerisinde almış olduğumuz gönüller var. Bunları bir potada eritip bunları aynı hedef doğrultusunda koşturmamız gerekiyordu. Bunu da çok güzel yaptık, çok güzel bir birlik oluşturduk. Duygu durumumuzu, aklımızı, tecrübemizi yönetim becerimizi ve en önemlisi de bence iletişim becerimizi, iletişim çok önemli bunu hayata geçirdik bunu uyguladık.”* Bu bulgular Genç’in (2008) çalışmasındaki öneriler ile örtüşmektedir. Genç’e göre başarılı bir kriz yönetimi, başarılı bir iletişim sürecine dayanır. Kriz dönemlerinde iletişim, önceden hazırlanmış ve kriz anında elde edilen bilgilerden oluşan bir iletişim stratejisine dayanmalı, bilginin en hızlı ve doğru biçimde hedef kitlelere ulaştırılmasını amaçlamalıdır. Kriz sinyallerinin alınmaya başlaması ve krizin önlenme çalışmalarının yoğunlaştığı kriz öncesi dönemde doğru iletişim kurmak, ortaya çıkabilecek olumlu ve olumsuz durumları kestirebilmek, kriz ile ilgili oluşabilecek duyguların farkına varıp onları ifade edebilecek ortamların hazırlığını yapmak, yanlış anlamaları önlemek için kriz durumlarıyla ilgili bilgi sahibi olmak istenen bir sonuçtur (Yılmaz, 2020).

“Bu kaos dönemini normal rutine bindirip işler hale getirip sonuca gitmek gerçekten özveri istiyor, beceri istiyor, yetenek istiyor, tecrübe istiyor ama en başında da duygu istiyor; duygu, heyecan istiyor yani bu hani Türkiye’yi sevmek, memleketi sevmek, insanlığı sevmek, insanı sevmek, bence en başı da bu. Sevgi olmazsa günlük 18 saat 19 saat ayakta kalamazdık. 40 gün çalıştık orada en ufak bir grip nezle dahi olmadım, yemek yemediğim gün oldu. 10 kilo verdim ama hiç hissetmedim. Niye? İşte Allah’ın bize vermiş olduğu o güç. Çünkü doğru işi yapıyorduk, doğru zamanda doğru işi yapıyorduk. Halkın duası, halka iyi davrandık, halka kızmadık, halka darılmadık, halka iyi davrandık. Bir malzemeyi verirken, bir suyu dahi verirken gönül rızasıyla verdik, yüzümüzü ekşitmedik. Hatırını sorduk, bu bence bu çok önemli.” (M2) Yapılan alanyazın taraması ışığında, okul yöneticilerinin duygusal zekâlarının, kriz yönetimi becerilerine etkisi olduğu; başka bir ifade ile duygularını fark edebilme, onları gerektiğinde kullanabilme, sosyal ilişkileri yönetebilme kapasitesi yüksek olan okul yöneticilerinin, kriz sinyallerini anlayabilme, krize karşı hazırlıklı olma ve önlemler alabilme, kriz anında çözüm üretebilme, kriz sonrası iyileştirme, öğrenme ve değerlendirme gibi kriz yönetimi becerilerini daha olumlu etkileyeceği gerekçeleriyle okul yöneticilerinin kriz yönetimi tutumları ve duygusal zekâları arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu ifade edilebilir (Yılmaz ve Yıldırım, 2020).

M3’ün kriz yönetimiyle ilgili ifadeleri Mutch’un (2018) “Toplumların Deprem Felaketleriyle Başa Çıkma Yollarına Yardımcı Olmada Okulların Rolü: 2010-2011 Yeni Zelanda Depremleri Örneği” çalışmasındaki bulgularla örtüşmektedir. Okul müdürlerinin kendileri de depremden özellikle psikolojik açıdan etkilenmiş olmalarına rağmen hemen okullarında veya diğer yardım faaliyetlerinde görev almışlardır. M3 kriz yönetimine ilişkin algısını şu sözlerle ifade etmektedir: *“Örgütlenmemiz gerekiyor yani örgütlü bir şey yapmamız gerekiyor. Bir yere bağlı olmamız gerekiyor ve yaptığımız şeyin bir bütününi parçası olarak yapılması gerekiyor, onun fark edilmesi gerekiyor. Örgütleniliyor ve aslında kriz yönetimi o aşamada başlıyor, bir şeylerin parçası olma zorunluluğu fark edildiği anda. Mesela bir şey yapacaksan, bir yardım yapacaksam bunu örgütlü bir yapının parçası olarak yapmam gerekiyor ki bir manası olsun. Eksikler organize edilsin, yapılanlar organize edilsin. Daha sonrasında zaten bu kriz yönetimi diyebileceğimiz kavram oluşmaya başladı ve biz de oluşturulan bir parçanın, o devletin oluşturduğu parçanın, bir çarkın bir parçasına dönüştük. İyi ki de dönüştük... Herkes kendini bir yere görevlendirdi ve dedi ki ben buradayım, burası bana emanet. Bunlar bir listeleştirildi, bir yönetim oluşturuldu. Bu yönetimin parça parça yönetimleri oluşturuldu her bölgede. Barınma ile ilgili bir yönetim oluşturuldu, ulaşım ile ilgili bir yönetim oluşturuldu. Belki aksini duyuyorsunuzdur ama bunlar çok muazzam düzeyde yönetildi, insan eksikliklerine rağmen.”*

Akbaba-Altun (2005) çalışmasında belirttiği üzere okul müdürleri, hangi kurumun ne yapacağı konusunda görev dağılımı yapılmadığı ve kurumlara daha önce duyurulmadığı için deprem olduğunda bir kaos yaşandığını belirtmişlerdir. M4 kriz yönetimini nasıl kaos olarak algıladığının altında yatan nedenleri şu şekilde ortaya koymaktadır: *“Öngörülen ama zamanı ve kriz düzeyi tanımlanamayan bir durum yaşadık. Krizin neden olduğu belirsizlik, ilk etapta insanların sağlıklı düşünememesine, yanlış kararlar almasına ve yanlış davranışlarda bulunmasına neden oldu. Bu durum yaşanan krizi derinleştirdi. Tam bir kaos durumu yaşandı. Olası senaryoların iyi çalışılarak gerçekçi planlamaların ve görevlendirmelerin yapılmasının ne kadar hayati bir değer taşıdığına farkına varıldı. Eğer nitelikli ve işlevsel bir kriz yönetimi sergilenebilseydi süreç daha az sancılı atlatılabilirdi.” (M4)* Ayrıca yapılan pek çok çalışmada klasik emir-komuta zinciri yerine kriz durumlarında risklerin hızlı biçimde değerlendirilmesi, çok sayıda farklı kaynaktan gelen bilgilerin entegrasyonu, stratejik plan yapma kapasitesinin geliştirilmesi, gözlem ve önemli aktörlerden geri bildirim alınması üzerine inşa edilmiş hem yapılandırılmış hem de esnek bir sistemin gerekliliği vurgulanmaktadır (Comfort 2007: 193; akt. Genç, 2008).

Akın (2020), “Afet ve Acil Durumlarda Etkin Kriz Yönetimi” konulu çalışmasında afet ve acil durumlarda etkin kriz yönetiminin anlaşılmasını sağlamak ve işlerliğini geliştirmek için, felaketler henüz gerçekleşmeden risk yönetimi anlayışıyla kaynakların ve sorumlulukların organizasyonu ile krizlerle başa çıkmada farklı yaklaşım ve uygulamaları hem klasik hem de yeni örneklerle ele alarak afet ve acil

durumlarda nasıl etkin kriz yönetimi yapılabilirliğinin üzerinde durmaktadır. M5'in bu konudaki ifadeleri şu şekildedir. "Kriz yönetimini biz yöneticiler kısmından ele alırsak, bunun mutlaka öncesi olması gerekiyor. Krizin iyi yönetilebilmesi veya risksiz yönetilebilmesi için önceden bir hazırlığının olması gerekiyor. Mesela nedir? Bu bir ekip işi, ekiplerle olabilecek bir iş. Mesela biz kendi okulumuzda şunu yaparız: Risk yönetimi oluşturmaya çalışır ve paydaşlarımızla, ilgili öğretmenlerimiz, çalışanlarımız, yerel yönetimlerimiz veya üst yönetimle, dış paydaş dediğimiz kolluk kuvvetlerimiz, güvenlik kuvvetlerimiz, sivil toplum kuruluşlarımız olabilir bunlarla ara ara böyle yılda 1-2 defa toplanır, bunlarla ilgili böyle bir senaryo çalışmaları yaparız. Okulumuzda özellikle deprem, doğal afetlerle ilgili öğrencilerle beraber tatbikat yaparız, toplantılar ve veli toplantıları düzenleriz. Mesela, 99 depremi ile ilgili olsun veya 2016'daydı galiba, o depremlerle ilgili nedenlerini, sonuçlarını, nasıl davranılmış ve eksiklerini göstermeye çalışırız." (M5)

Okul Müdürlerinin Deneyimlerine Göre Geliştirdikleri/Uyguladıkları Kriz Yönetim Stratejilerine İlişkin Bulgular

Katılımcılara "geliştirdiğiniz/uyguladığınız kriz yönetimi stratejilerinden bahseder misiniz?" sorusu yöneltilmiş ve araştırma deseninin doğası gereği olguyu derinlemesine inceleyebilmek adına "kriz yönetimiyle ilgili bir eğitim alıp almadıkları" ve "kriz yönetimindeki tavırları" hakkında da bilgi alınarak görüşmenin derinliği zenginleştirilmiştir. Kriz yönetim stratejilerine ilişkin 11 kod strateji kaynağı bağlamında iki temada kategorilendirilmiştir: "lider-yönetici" ve "yönetim".

M4 deneyimlerine göre geliştirdiği/uyguladığı kriz yönetim stratejilerinin görüşme esnasında yeterince aklına gelmediğini belirterek ertesi gün madde madde listeleyerek yazılı olarak iletmiştir. Eğitim yönetimi alanında doktora yapan bir okul müdürünün kendi ifadeleriyle kriz yönetimi stratejileri şu şekildedir:

- "Yönetici olarak görünür olmak: okul personeline, bölge insanına "ben buradayım, yanınızdayım" mesajı vermek,
- Sürekli olarak iletişim halinde kalmak,
- Okulun mevcut tüm kaynaklarını (insan/madde) krizin yönetilmesi konusunda işe koşmak,
- Okul personeli dışında bölge insanlarından destek almak ve onları krizin yönetilmesine ortak etmek,
- Deprem olumsuz etkilerinden bahsetmeyerek ve olumsuz bir paylaşım (sosyal medya) yapmayarak, olumlu paylaşımlarla sürekli olarak olumlu tutumu korumak,
- Psikososyal destek sağlamak,
- Ulusal ve yerel düzeyde bağlantılar kurarak, temin edilen olanakları okul paydaşlarının ve bölge insanının kullanımına sunmak,
- Sosyal medyayı kullanarak okulun kriz süresince aktif olarak faaliyetlerde bulunduğunu göstermek,
- İş yükü getirmesine rağmen okulla ilgili olmayan yardım faaliyetlerine ev sahipliği yapmayı kabul ederek bu ev sahipliğinin sağladığı tüm avantajları okul ve öğrenciler için kullanmak,
- Okulda krizin izlerini (depremin izlerini) mümkün olduğunca bir an önce gidermeye çalışmak,
- Üst ve eş değer yöneticilerle bir araya gelip istişarelerde bulunmak, yapılan olumlu faaliyetleri okula taşımak,
- Yaşanan krizle ilgili önemli süreçlerin raporlaştırılması hakkında üst makamlara önerilerde bulunmak." (M4)

İfadelerden de anlaşıldığı üzere yöneticilerin kendi duygularını tanıması, duygularını kontrol edebilmesi, motivasyonunu kendi başına sağlayabilmesi, başkalarının duygularını anlayabilmesi ve sosyal iletişimde başarılı olması olarak öne çıkan duygusal zekâ, etkin okul yöneticiliğinin en önemli gereklerinden birisidir (Yılmaz ve Yıldırım, 2020). Bunu sağlayabilen yöneticiler kriz yönetiminde de daha başarılı sonuçlar alabilirler. Buna ek olarak halkın depremi nasıl algıladığı da önemlidir. Deprem toplum tarafından kamusal bir risk olarak algılanmakta ve genellikle geleceğe ait bir tehdit olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca deprem riskinin, kontrol ve tahmin edilemez bir doğa olayı olarak görülmesi durumunda, insanların olumsuz etkileri azaltma konusundaki inançları sınırlı olabilmektedir. Bu bağlamda, Stallings'in (1997)

depremi bir iktisadi afet olarak ele almanın, insanların koruyucu önlemler almalarına katkı sağlayabileceğini önermektedir. Bu nedenle, depremin bireysel bir tehdit olarak algılanması ve tehlikenin şimdiki zaman vurgusuyla ele alınmasının gerektiği sonucuna varılmaktadır. Tüm okul müdürleri de bunu destekleyen görüşler belirtmiş ve binaların sağlam yapılması, imar izinlerinin belli standartlara göre verilmesi gibi hususlara görüşmelerde değinmişlerdir.

Sonuç

Araştırmada okul müdürlerine göre kriz ve kriz yönetimi kavramlarının ne ifade ettiği ile ilgili fenomenoloji derinlemesine çalışılmıştır. Bu bağlamda okul müdürlerinin deneyimlerine dayanarak geliştirdikleri ve uyguladıkları kriz yönetim stratejileri de ele alınmıştır. Okul müdürlerine göre kriz kavramı üç ana temada toplanmaktadır. Durum-şartlar, örgüt-yönetim ile psikoloji-duyular bağlamında kriz fenomeni oluşmaktadır. Durum-şartlar açısından plansız, kaos, rutin olmayan kavramlarına ek olarak yaşanan büyük bir felaketi deneyimlemiş olmalarına rağmen olumlu bir bakış açısıyla krizi fırsat olarak gören ve değerlendiren okul müdürleri ($f=2$) de bulunmaktadır. Örgüt-yönetim açısından karar alma, liderlik, hızlı davranma, iletişim gibi krizi önlemeye ve ortadan kaldırmaya yönelik kavramlar barındırmakla birlikte bir okul müdürü krizi, örgütün yapısını tehdit eden bir unsur olarak algılamaktadır. Psikoloji-duyular açısından belirsizlik, stres, korku, umutsuzluk gibi kriz anını ve sonrasını da kapsayan duygu ve hisleri çağrıştırdığı belirlenmiştir.

Okul müdürlerine göre kriz yönetimi kavramı üç ana temada toplanmaktadır. Örgüt-yönetim, psikoloji-duyular ile sosyal olgular bağlamında kriz yönetimi fenomeni oluşmaktadır. Örgüt-yönetim açısından liderlik, liyakat, koordinasyon, hızlı bir şekilde karar almak, önleyici tedbirler geliştirmek (senaryolar, toplantılar, tatbikatlar), ekip, krizin kaynağını belirlemek, gözlem yapmak, örgüt ya da toplum için doğru olanı yapmaya çalışmak, istikrarı sağlamak, örgütlenmenin gerekliliği, veri yönetimi, insan ve madde kaynakları kullanımı, rasyonel ve uygulanabilir planlar yapmak aynı hedef doğrultusunda koşturmak, tecrübe, risk yönetimi ve durum analizi ifade edilen unsurlardır. Psikoloji-duyular açısından soğukkanlılık, dinlemek, sevgi, duygu yönetimi, farkındalık, kabullenmek-kabul ettirmek, nüfuz etmek ve proaktif davranma kriz yönetiminde önemli olduğu belirtilen kavramlardır. Sosyal olgular açısından kriz yönetiminde öneme sahip olduğu belirtilen hususlar ise iletişim becerisi, gönüllülük, insanların güvenini kazanmak, birlik beraberlik ve ağ oluşturmaktır.

Okul müdürlerinin kriz yönetiminde geliştirdikleri/uyguladıkları stratejiler lider-yönetici ve yönetim olmak üzere iki ana temadan kaynaklıdır. Lider-yönetici tarafından bireysel olarak dinlemek, anlam bulmak, görünür olmak, iyi etki bırakmak ve olumlu tutumu korumak uygulanabilecek kriz yönetim stratejileri olarak belirtilmiştir. Yönetim açısından ise kriz yönetim ekibi kurmak, fazla kişiye ulaşmak, kendi birebir aşmak (yetkiyi kendinde toplamak), iletişim halinde kalmak, kaynakları etkili kullanmak ve sosyal medyayı kullanmak ifade edilmiştir.

Okul müdürlerinden alınan bilgilere göre sadece bir okul müdürü afet ve kriz yönetimiyle ilgili eğitime katılmıştır ama eğitim çevrimiçi olduğu için verim alamadığını belirtmektedir. Kriz yönetim stratejileri geliştirmeleri ve uygulamaları açısından bu konuyla ilgili yüz yüze eğitim almalarının daha başarılı sonuçlar almaları açısından önemli bir nokta olduğu okul müdürleri tarafından belirtilmiştir.

Öneriler

Yaşanan krizlerden elde edilen deneyimlere dayanarak, eğitim yönetimi alanında okul müdürlerine kriz yönetimi için sunulan öneriler, merkezden yerele yönetim bağlamında oldukça önemlidir. Özellikle afet eğitimi, psikoloji, iletişim, çatışma yönetimi ve risk yönetimi gibi çeşitli konuları içeren yüz yüze eğitimler, okul müdürlerine verilmelidir. Bu eğitimler, okul yöneticilerinin teorik bilgiye ek olarak gerçek dünya senaryoları üzerinden kriz yönetimi bilgi ve becerilerini geliştirmelerine olanak tanırken, proaktif bir yaklaşımın vurgulanması da büyük önem taşır. Ayrıca yönetim süreçlerinin işleyişi ve işlevselliği konusunda akademik seviyede eğitimler verilmesi veya bu eğitimlere katılım teşvik edilmelidir. Kriz

anlarında hızlı bütçe kullanımını mümkün kılabilmek adına mevcut mevzuatın gözden geçirilmesi ve gerekli düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.

Nitelikli ve etkili bir kriz yönetimi için muhtemel senaryolar üzerinde detaylı bir şekilde çalışılarak, makro ve mikro düzeyde gerçekçi planlamalar ve görevlendirmeler yapılmalıdır. Bu planlar A, B ve C gibi alternatif senaryoları içermeli ve sadece kâğıt üzerinde kalmamalıdır. Kurulan komisyonların ve kurulların görev dağılımı, insan kaynakları yönetimi ilkesine uygun ve gerçekçi bir biçimde yapılmalı, sorumluluk ve yetki dağılımı dikkatle belirlenmelidir. Ayrıca güçlü iletişim ağları oluşturulmalı ve personelin görev tanımları net bir şekilde belirlenmelidir. Milli Eğitim Bakanlığı Afet Koordinasyon ve Uygulama Birimleri (AKUB), güçlendirilmelidir ve insan kaynağı artırılmalıdır. Türkiye Afet Müdahale Planı (TAMP), daha gerçekçi bir biçimde hazırlanmalı ve ekip üyeleri ile paydaşlar ayrıntılı bir şekilde bilgilendirilmelidir. İl ve ilçe milli eğitim müdürlüklerindeki sivil savunma şube müdürlüklerinin işlevselliği artırılmalıdır.

Hızlı ve etkili iletişim kanalları kurulmalı, aşırı bürokrasiden kaçınılmalı, Milli Eğitim Bakanlığı dışındaki kurumlarla aktif iş birlikleri geliştirilmeli ve alınacak kararlarda etkilenecek paydaşların görüşleri dikkate alınmalıdır. İhtiyaç ve paydaş analizi çalışmaları yapılmalı ve buna uygun stratejiler belirlenmelidir. Akademik destek alınmalı ve yaşanan krizlerle ilgili paydaşlardan veri toplanarak çalıştaylar düzenlenmelidir. Kriz yönetimi sürecini katılımcı bir anlayışla inşa etmek; kriz yönetim ekibinin güvenini kazanmak ve yönetici ile ekip arasındaki iletişim ve bağı güçlendirmek için önemlidir. Ayrıca, belediyeler il düzeyinde eşleştirilerek farklı kriz durumlarında öncelikli müdahale ekiplerinin belirlenmesine yardımcı olabilir. Kriz durumunda hayati bir öneme sahip olan ulaşımdaki olası aksaklıkların önüne geçilmesi adına yollardaki güvenlik şeridi ile ilgili farkındalık çalışmalarının yapılması da gerekmektedir.

Kaynakça

- Abe, S., Ozawa, M. & Kawata, Y. (2018). *Science of societal safety living at times of risks and disasters*. Springer Open.
- Afet ve Acil Durum Yönetim Merkezleri Yönetmeliği (2011). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/3.5.20111377.pdf>
- Akbaba-Altun, S. (2005). Turkish school principals' earthquake experiences and reactions. *International Journal of Educational Management*, 19(4), 307-317.
- Akın, M. (2020). *Afet ve acil durumlarda etkin kriz yönetimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Aksoy, H., & Aksoy, N. (2003). Okullarda krize müdahale planlaması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37-49.
- Ayyürek, O. (2014). *Eğitim örgütlerinde kriz yönetimi: Van depremi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chatzipanagiotou, P. & Katsarou, E. (2023). Crisis management, school leadership in disruptive times and the recovery of schools in the post covid-19 era: a systematic literature review. *Educational Sciences*, 13, 118. <https://doi.org/10.3390/educsci13020118>
- Genç, F. (2008). Kriz iletişimi: Marmara Depremi örneği. *Selçuk İletişim*, 5 (3) , 161-175 .
- Loosemore, M. (1998). Organisational behaviour during a construction crisis. *International Journal of Project Management*, 16(2), 115-121.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: a source book of new methods*. London: SAGE Publications.
- MEB. (2019). Psikososyal Koruma, Önleme ve Krize Müdahale Hizmetleri Yönergesi. http://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/2019/2739_Nisan_2019.pdf

-
- Mutch, C. (2018). The role of schools in helping communities cope with earthquake disasters: The case of the 2010-2011 New Zealand earthquakes. *Environmental Hazards* 17(4):1-21.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (1), 323-343. <https://dergipark.org.tr/pub/ogusbd/issue/10997/131612>
- Özdemir, T. A. (2002). *İlköğretim okul müdürlerinin kriz yönetimi konusundaki koordinasyon yeterliliklerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Peräklyä, A. (1997). Theory, Method and Practice. *Reliability and Validity in Research Based on Tapes and Transcripts*. In D. Silverman (Eds). *Qualitative Research*, 201-217.
- Shrivastava, P., Mitroff, I. & Alpaslan, C. (2013). Imagining an education in crisis management. *Journal of Management Education*. 37, 6-20.
- Stallings, R. A. (1995). *Promoting risk: Constructing the earthquake threat*. Transaction Publishers.
- Topçu, M. (2017). Kriz liderliği ve krizleri fırsata çevirmede dönüştürücü-vizyoner liderlik. *Akademik Hassasiyetler*, 4 (8) , 71-100.
- Tutar, H. (2000). *Kriz ve stres ortamında yönetim* (2.Baskı). İstanbul Hayat Yayınları
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, İ. & Yıldırım, B. (2020). Okul yöneticilerinin kriz yönetimi tutumları ile duygusal zekâları arasındaki ilişki. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 2(3), 42-62. DOI: 10.46423/izujed.733955.
- Yılmaz, İ. (2020). *Okul yöneticilerinin kriz yönetimi tutumları ile duygusal zekâları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Çocuk Kitapları Aracılığıyla Problem Çözme Becerisinin Geliştirilmesinde Bibliyoterapi Uygulanabilir Mi?

Bilge DESTEGÜLOĞLU ¹

Çukurova Üniversitesi

Bahar DOĞAN KAHTALI ²

İnönü Üniversitesi

Özet

Bibliyoterapi, doğru kitap ile doğru okuyucuyu buluşturan bir uygulama olarak tanımlanabilmektedir. Bibliyoterapi, içerisinde terapi kelimesini barındırmasından mütevellit klinik bir uygulamaymış gibi görünse de aslında doğru kitap ile doğru okuyucuyu buluşturan bir uygulamadır. Bu çalışmanın amacı, bibliyoterapinin eğitim ortamında da kullanılabileceğini hazırlanan uygulama önerisi ile vurgulamaktır. Bu kapsamda çocuk kitaplarının ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerine katkısını belirleyebilmek için çalışmaya dâhil edilen çocuk kitabındaki problemler ve çözümleri belirlenmiştir. Devamında bahsi geçen kitap özelinde bibliyoterapi odaklı uygulama önerisi geliştirilmiştir. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ile kurgulanmıştır. Uzman görüşlerinin ardından en yüksek puanı alan “Dolunay Dedektifleri 1” isimli çocuk kitabı çalışmada kullanılmıştır. Bibliyoterapi uygulama önerisine geçilmeden önce “Dolunay Dedektifleri 1” isimli çocuk kitabında yer alan problem durumları ve çözüm yöntemleri tespit edilmiştir. Devamında araştırmacılar, okunan kitap özelinde okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında kullanılabilecek stratejilerin ve soruların yer aldığı bibliyoterapi uygulama önerisini geliştirmiştir. Çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin önerileri/görüşleri doğrultusunda okuma becerisi gelişmiş/ileri düzeyde olan öğrencilerin, problemlerine kitap kahramanlarıyla özdeşleşerek çözüm önerileri oluşturabilmek için bibliyoterapinin kullanılabileceği düşünülmektedir. Bahsi geçen bibliyoterapi önerisinde bireysel bir etkileşimden ziyade belirlenen öğrencilerle grup hâlinde bir etkileşime girilerek öğrencilerin farklı fikirlerle karşılaşma ve karşılaşılan problem durumlarıyla ilgili çeşitli çözümler üretme davranışlarının problem çözme becerisini geliştirmesi beklenmektedir.

Anahtar Sözcükler: Çocuk kitapları, Problem çözme becerisi, Bibliyoterapi, Bibliyoterapi uygulama önerisi.

Giriş

Bireyin ulaşmak istediği hedefe ulaşmasına engel olan durumlara/maddelere problem denilmektedir (Bingham, 1983). Birey, ilk zamanlarda daha çok maddi ihtiyaçların giderilmesine yönelik olan bireysel problemlerle karşılaşırken ileri yaşlarda daha karmaşık nitelik taşıyan toplumsal problemlerle karşılaşmaktadır (Üstün & Bozkurt, 2003). Bu evrede birey, karşılaştığı problemin kendisinde yarattığı çıkmazdan kurtulup dengeye ulaşabilmek için o problemi çözmek ister (Biber & Kutluca, 2013; Choi & Hannafin, 1995). Bu hususta problem çözme ise önceki yaşantılar aracılığı ile öğrenilen kuralların basit bir biçimde uygulanmasının ötesine giderek yeni çözüm yolları bulabilme (Korkut, 2002) ve bilginin yanı sıra yaratıcılık ve çözüme ilişkin yöntemlerden yararlanma (Yalçın, Tetik & Açıkgöz, 2010) şeklinde tanımlanabilmektedir. Bu bağlamda problem çözmenin öğrenilmesi ve sürekli geliştirilmesi gereken kapsamlı bir beceri olduğu görülmektedir (Bingham, 1983).

Kişisel çatışmalarla, sorunlarla farklı zamanlarda ve koşullarda karşılaşan bireylerin, hayatlarına sağlıklı bir şekilde devam edebilmeleri için o sorunları çözebilmeleri gerekmektedir. Bahsi geçen problem çözme becerisinin geliştirilmesine katkıda bulunabilecek birçok etken bulunmaktadır. Bu etkenlerden biri de bibliyoterapidir. Bibliyoterapi kitapla terapi (Turan, 2005) ve okuma yoluyla sağaltım (Yeşilyaprak, 2008) şeklinde tanımlanmaktadır. Bibliyoterapi, başlangıçta klinik bir uygulamaymış gibi anlaşılacakla birlikte eğitimde de 1940’lardan itibaren çoğunlukla öğretmen liderliğinde sınıflarda kullanılmaktadır (Peryon, 1982). Bibliyoterapi sonucunda, karar verme, sonuç çıkarma, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi

¹ Sorumlu Yazar. Arş. Gör. Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, bdesteguloglu@cu.edu.tr, ORCID:0000-0001-7147-8296

² Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, bahar.dogan@inonu.edu.tr, ORCID:0000-0001-6184-2306

becerilerin geliştiği görülmektedir (Doğanay, 2019). Ayrıca bibliyoterapi karmaşık ve iddialı görünmesine karşın, oldukça sade bir süreçtir (Öner, 2007). Eğitim ortamında ders kitapları aracılığıyla bibliyoterapi uygulaması gerçekleştirilebileceği gibi çocuk gerçekliğine uygun çocuk kitapları aracılığıyla gerçekleştirilmesi de olası bir durumdur. Bireylerin yaşadıkları sorunları kitaptaki kahramanlar ile özdeşim kurarak çözen yöntem (Pardeck & Pardeck, 1994) olarak betimlenebilecek bibliyoterapi ile küçük okurların çocuk kitapları aracılığıyla karşılaştıkları problemleri çözüme kavuşturması oldukça önemlidir.

Gelecek kuşaklara kazandırılması gereken beceriler arasında yer alan problem çözmenin önemi, gittikçe karmaşık bir hâl alan dünyada giderek artmaktadır. Problem çözme odağında literatür incelendiğinde üniversite (Alver, 2005; Koç, Terzi & Gül, 2015), lise (Biber & Kutluca, 2013; Korkut, 2002) ve ortaöğretim (Duran & Ercan, 2020) öğrencilerinin, problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği görülmektedir. Tüm bu çalışmaların yanında problem çözme becerisi ile çocuk edebiyatını ilişkilendiren çalışmaların sayıca az olduğu görülmektedir (Karagöz, 2014; Yakar & Yılmaz, 2015). Hem çocuk kitapları özelinde yapılan çalışmaların sayıca az olduğu hem de problem çözme becerisinin çoğunlukla üniversite ve lise öğrencileri odağında araştırıldığı tespit edilmiştir. Bunun yanında literatür bibliyoterapi özelinde incelendiğinde, bibliyoterapinin Türkiye’de yeni bir çalışma alanı olduğu söylenebilir. Aynı şekilde Türkçe eğitiminde de çalışmaların yeni yeni yapılmaya başlandığı görülmektedir (Erdağı Toksun & Erginsoy Osmanoglu, 2017; Doğanay, 2019; Yeşil, 2021). Literatürde bibliyoterapi kavramı genellikle Türkçe ders kitabındaki metinler ile ele alınmıştır. Problem çözme odağında birçok çalışma yapılmakla birlikte çocuk kitaplarının problem çözme becerisine katkısının bibliyoterapi ile ilişkilendirilerek araştırılmamış olması bu çalışmayı önemli kılmaktadır. Çocukları estetik açıdan doyurması beklenildiği kadar (Arıcı, 2018; Nas, 2014) çocukları hayata hazırlamak gibi de bir görevi bulunan çocuk kitapları, estetik zevk verirken aynı zamanda hayatta karşılaşılmaması muhtemel durumları ve çözüm yollarını çocuk okuyucuya sunmalıdır. Zira çalışmada da 2-14 yaşları arasındaki bireylerin hayal, duygu ve düşüncelerine yönelik sözlü ve yazılı bütün eserleri kapsayan çocuk edebiyatı (Oğuzkan, 2013) ürünlerini okuyan küçük okurlara, kendi hayatlarından kesitler sunarak onlara hayatı öğretmek hedeflenmektedir. Çalışmada bu bağlamda belirlenen çocuk kitabının ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerine katkısını tespit edebilmek için kitapta yer alan problemler ve çözümleri özelinde bir bibliyoterapi uygulama önerisi geliştirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Belirlenen çocuk kitabında yer alan problemler nelerdir ve bu problemlerin çözümleri nasıldır?
2. Kitaptaki problemler ve çözümlerine yönelik bibliyoterapi uygulaması nasıldır?

Yöntem

Çalışma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni ile kurgulanmıştır. Durum çalışması, bir konu hakkında detaylı ve derinlemesine bilginin toplandığı, bir durum betimlemesinin ya da durum temalarının ortaya koyulduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2013). Durum çalışmaları, bir hipotezi test etmekten ziyade özellikle vakayı kavrama, keşfetme ve yorumlama ihtiyacı duyulduğunda tercih edilmektedir (Merriam, 2018). Durum çalışması gerçek yaşamın, güncel bağlam ya da ortamın içindeki bir durumun araştırılmasını içermektedir (Yin, 2018). Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırılmasıdır. Yani bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) araştırılır ve bu etkenlerin ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerinde durulur (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırmada da öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmek için çocuk kitapları özelinde bibliyoterapi uygulama önerisi geliştirileceği için durum çalışması deseni tercih edilmiştir.

Çalışmaya dâhil edilen kitapta, çocuğa görelilik ve estetik zevk gibi hususlar uzmanlar tarafından göz önüne alınarak belirlenmiştir. Kitapların seçilme kriterleri arasında Eagleton’ın (2016) da belirttiği gibi, kitapların kusursuz ve akıcı bir dile sahip olması oldukça önemlidir. Kitapların belirlenmesi noktasında Sever (2017) çocuk kitaplarının; çocuk ile yaşam arasında güçlü bir bağ oluşturması, çocuğa herhangi bir sorumluluk yüklememesi, çocuğun sanatsal yönüne ek olarak düşünme eğitimi sürecine katkı sağlaması ve çocuklara şiddet gibi kimi sorunların çözümünde en etkili yöntemi göstermesi gerektiğini aktarmaktadır. Bu bağlamda araştırmacılar tarafından belirlenen üç çocuk kitabı tespit edilerek okunmuş ve uzman görüşüne

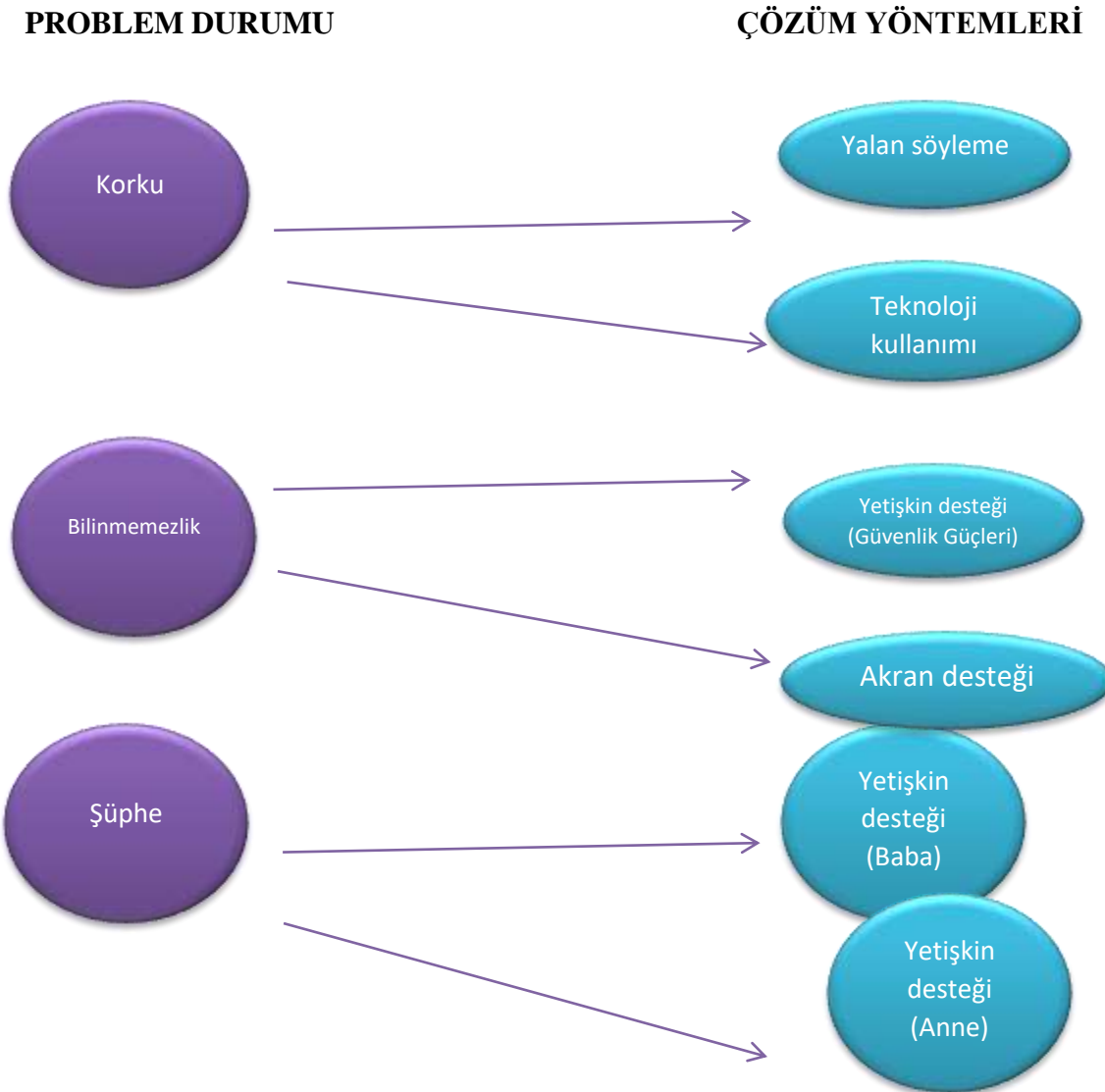
sunulmuştur. Uzman görüşlerinin ardından en yüksek puanı alan “Dolunay Dedektifleri 1” isimli çocuk kitabı çalışmada kullanılmıştır.

Veri toplama sürecinde ilk olarak bibliyoterapi uygulamasında öğrencilere okutulabilecek çocuk kitabı, araştırmacılar tarafından çeşitli kriterlere göre belirlenmiş ve yayınevinden temin edilmiştir. Bibliyoterapi uygulama önerisine geçilmeden önce “Dolunay Dedektifleri 1” isimli çocuk kitabında yer alan problem durumları ve çözüm yöntemleri tespit edilmiştir. Devamında araştırmacılar, okunan kitap özelinde okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında kullanılacak stratejilerin ve soruların yer aldığı bibliyoterapi uygulama önerisini geliştirmiştir. Çalışmaya konu olan kitap, temin edildikten sonra öncelikle herhangi bir kayıt tutulmadan okunmuş ve “bütün” hakkında bir fikir edinilmiştir. Devamında araştırmacılar tarafından bir sınıflandırma ve kodlama sistematığı oluşturulmuş ve kitap içerik analizine tabi tutulmuştur.

Son olarak çalışmada seçilen kitap, araştırmacılar tarafından okunarak tematik olarak kodlamıştır. Kodlamaların güvenilirliği için bu kodlamalar karşılaştırılmıştır. Kodlamalar arasında uyumsuzluklar olduğunda, tartışılmış veya üçüncü uzman görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca hazırlanan bibliyoterapi uygulama önerisi de Türkçe ile rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanlarında çalışan uzmanlara sunularak görüşleri alınmış ve görüşler doğrultusunda düzeltmeler gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

1. Belirlenen Çocuk Kitabında Yer Alan Problemler ve Bu Problemlerin Çözümleri



Şekil 1. “Dolunay Dedektifleri 1” isimli çocuk kitabında yer alan problemler ve çözüm yöntemleri

İncelenen çocuk kitabında belirlenen problemler ve bu problemlere verilen tepkiler Şekil 1’de bulunmaktadır. Kitapta gizli görevlerin ortaya çıkardığı yanlış anlaşılmalara üzerine kurulmuş çeşitli problemler yer almaktadır. Kitaptaki problemler; karakterlerin çeşitli nedenlerden ötürü korkuya kapılması, bazı şeylerin bilinmemesi ve yaşa dışı işlere şahitlik etme kuşkusudur. Bahsi geçen problemlere karakterler tarafından verilen tepkiler çeşitlilik göstermektedir. Bu tepkiler/çözümler; yalan söyleme, güvenlik güçlerine başvurma, teknolojiye başvurma, akranlara veya ebeveynlere danışmadır.

İlk olarak kitapta, çocuk karakterler ebeveynlerinin koydukları yasaklara uymadıkları için **korku** duymaktadır. Bahsi geçen korku, çözüm olarak yalanı doğurmuştur. Eserde çocukların korkmalarına sebep olan sorun, “*Bir anda bilgisayar kilitlendi, verilen komutları tanımadı. Birce ne yapacağını bilemedi. Ekran böyle kalırsa Tom Amca birilerinin bilgisayarıyla oynadığını anlayabilirdi (49).*” cümleleriyle betimlenmiştir. Eserde bu duruma çözüm olarak ise yalan söylemeye karar vermeleri, “*Hepsi bir ağızdan konuşuyor, her kafadan bir ses çıkıyordu. ‘Kapatıp yeniden açalım.’ ‘Böylece bırakalım!’ ‘Biraz uğraş Birce, belki düzeler!’ Sonunda bilgisayarı kapatmaya karar verdiler. Tom geldiğinde laf arasında ona elektriklerin kesildiğini söyleyecek, böylece kuşkulmasını önleyeceklerdi (50).*” şeklinde ifade edilmiştir. Kitapta yer alan üvey ebeveyn rolüyle sunulan Tom’un, herkesten gizli evin bodrumunda olması evdeki çocukların korkuya kapılmasına sebep olmuştur. Bu korku karşısında ise çocukların güvenlik güçlerine başvurduğu görülmektedir. Bu durum ise kitapta, “*‘Bu adamla aynı evde yaşamaya devam etmek akıllıca değil çocuklar. Belli ki karanlık işler çeviren biri. Bence zaman yitirmeden polise haber verelim!’ (111)*” şeklinde betimlenmiştir.

Bilinmemezlikler de kitapta, problem olarak sunulmaktadır. Bu duruma verilebilecek örneklerden ilki, çocuk karakterlerin kaya mezarlığında karşılaştığında yabancı dilde konuşan birinin söylediği cümleyi anlamamış olmalarıdır (64). Bu bilinmezliği ortadan kaldırmak için ise çocukların teknolojiye başvurmaları kitapta, “*Bu sözcüğün ne anlama geldiğini bulmak Birce için kolaydı. Cepte taşınan hesap makinelerine benzeyen bilgisayarlı minik bir sözlüğü vardır. Her dilden sözcük kayıtlıydı bu minik alette. Hemen bavalıdan onu çıkardı. Tuşlara bastı, sözcük Rumcaydı. Türkçe karşılığı ânında minik ekranda parladı. ‘Arhiste Dulia: iş başında, görev başında!’ (64)*” cümleleri ile kurgulanmıştır. Kitapta farklı bir bilinmemezlik ise çocukların ebeveynleri tarafından konulan yasaklardır. Kitapta üvey babalarının çocukların bodruma girmelerini yasaklaması, çocuklar için ilgi çekici bir durumdur (14). Şehir dışındaki kuzenleri misafirlige onlara kalmaya gelince ilk iş olarak onun desteğiyle bodruma girerek bilinmemezliği gidermek istemişlerdir (27).

Kitapta sunulan bir diğer problem ise yasa dışı işlerin olduğuna dair **şüphelerin** ortaya çıkmasıdır (67, 77). Söz konusu durum kitapta, “*Bilgecan çay ve kurabiye servisi yaparken diğerleri konu üzerinde fikirler üretmeye devam ettiler. ‘Yani Tom Amca’nın yasa dışı işlerle ilgisi var öyle mi?’ ‘Öyle gözüküyor’ dedi Oğuz, ‘bunu anneme anlatmalıyız!’ (77)*” cümleleriyle sunulmaktadır. Bu durum karşısında çözüm olarak, çocuk karakterler korkular dahi durumu ebeveynlerine anlatarak haber vermişlerdir (66, 78).

2. Belirlenen Çocuk Kitabındaki Problemler ve Çözümlerine Yönelik Hazırlanan Bibliyoterapi Uygulaması

Tablo 1

Bibliyoterapi uygulama örneği

UYGULAMA ÖNERİSİ

DERS: Türkçe

BİBLİYOTERAPİ KONUSU: Problem çözme

AMAÇ: Öğrencilerin problem çözme becerilerinde bir değişimin olup olmadığının tespit edilmesi için bibliyoterapi uygulamasının geliştirilmesi

KAZANIM:

T.7.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.

T.7.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.

T.7.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.

T.7.3.4. Okuma stratejilerini kullanır.

T.7.3.14. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.

T.7.3.15. Okuduklarını özetler.

T.7.3.19. Metinle ilgili soruları cevaplar.

T.7.3.24. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.

T.7.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.

YÖNTEM VE TEKNİKLER: Örnek olay, problem çözme, iş birlikli öğrenme (Birleştirilmiş iş birlikli okuma ve kompozisyon yöntemi), soru- yanıt, eleştirel düşünme, beyin fırtınası

SÜREÇ: 1. Derse hazırlık 2. Başlangıç 3. Ana etkinlikler 4. Değerlendirme

1. ADIM: OKUMA ÖNCESİ

Öğrencilere Göre Kitap Seçimi Kriterleri: Kullanılacak kitapların barındırması gereken en önemli kriterlerden biri “Sorun odaklı içerik” barındırmasıdır. Bahsi geçen kriterin yanında literatür bu kapsamda taranarak çocuk kitaplarının seçim kriterleri oluşturulmuştur. Bu kriterler arasında;

- Kitaptaki karakterlerin, çoğunlukla benzer yaş grubunda/düzeyinde olması (Karagül, 2018)
- Kitapların stereotip barındırmaması, karmaşık sorunlara basit cevaplar içermesi ve edebî değerinin olması (Aiex, 1993)
- Çocuklara şiddet gibi kimi sorunların çözümünde en etkili yöntemin iletişim olduğunu göstermesi (Sever, 2017)

yer almaktadır.

Seçilen Kitap: Dolunay Dedektifleri 1

Seçilen Kitaba Yönelik Okuma Öncesi Stratejisi (Akyol, 2021; Temizkan, 2009)

-
- Öğrencileri metni okuma konusunda motive etme
 - Okuma için amaç oluşturma/hedef belirleme
 - Görsel öğeler ve başlıklardan hareketle, metnin konusuna ilişkin tahminler için beyin fırtınası yapma
-

2. ADIM: OKUMA SIRASI

Seçilen Kitaba Yönelik Okuma Sırası Stratejisi (Akyol, 2021)

- Akıcı bir şekilde okuma
 - Not alma
 - İrdeleme
-

Bu süreç uzaktan etkileşimli olarak yürütülmektedir. Öğrencilere bu sorular yöneltilerek okurken karakterler ile özdeşim kurmaları amaçlanmaktadır.

Sorulabilecek Sorular

Özdeşim kurma (Uygun stratejilerin kullanımı)

- Kitabımızdaki ana karakterler kimler?
- Sizin Oğuz, Bilgecan, Ada ve Birce ile benzer yönleriniz var mı?

Katarsis

- Oğuz, Bilgecan, Ada ve Birce'nin yaşadığı sorunlar nelerdir? Siz bu sorunlara benzer şeyler yaşadınız mı? Yaşadıysanız bunlar neler? Siz yaşamamış olsanız dahi çevrenizde şahit oldunuz mu? Ne hissettiniz? Bu durumla nasıl baş edebildiniz?
-

3. ADIM: OKUMA SONRASI

Seçilen Kitaba Yönelik Okuma Sonrası Stratejisi (Akyol, 2021)

- Özetlemeler yapma (“Grafik düzenleyicileri” hazırlanarak öğrencilerin kitaptaki karakterlerin isimlerini, sorunlarını ve çözüm yollarını bir şema hâlinde görmesi sağlanabilir.)
 - Çözümleme ve değerlendirmeler yapma
-

Kitaplar okunduktan sonra yüz yüze gelinir. Hazırlanan grafik düzenleyiciler öğrenciler tarafından okunarak okunanları özetleme yoluna gidilir (Birleştirilmiş iş birlikli okuma ve kompozisyon yöntemi). Devamında öğrencilere ilk olarak aşağıdaki sorular yöneltilerek kitap hakkında tartışılır.

Sorulabilecek Sorular:

İçgörü

-
- Sizce Oğuz, Bilgecan, Ada ve Birce nasıl hissediyor? Yaşadıkları problemler ile nasıl baş etmeyi başardılar?
 - Kendinizi mutsuz hissettiğiniz veya kimsenin sizi anlamadığını düşündüğünüz durumlar var mı?
 - Siz böyle bir olaya şahit olsaydınız ne yapardınız?
 - Üvey babanızın yasa dışı işlere karıştığını düşünüyorsunuz. Böyle bir olay karşısında tepkiniz ne olurdu? Ayrıca konulan kurallara karşı geldiğinizde çevrenizdeki insanların size karşı tavrı ne olurdu? Siz ne hissederdiniz?

Genelleştirme

- Siz Tom ve polis ekinin yerinde olsaydınız çocuklara nasıl yaklaşırdınız?
- Bu kitapta sizi en çok etkileyen ve “Buna benzer bir şeyi bende yaşadım” dedirten bölümler hangileri? Açıklayınız.

KAPAK YAZISI

Dolunay insanları yanıltabilir mi? Korkulu bir düşünle başlayıp gerçeğe dönüşen ve dört kafadar arkadaşı içine çekiveren bu serüveni okuduğunuzda dolunaya daha farklı bakacak; düşünle gerçek arasındaki ince çizginin yaşamlarımızdaki etkisini hissedeceksiniz.

Bibliyoterapi odağında hazırlanmış uygulama önerisi Tablo 1’de gösterilmektedir. Hazırlanan öneride; ders işleme süreci, kazanımlar ve teknikler gibi bilgiler ile okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası gibi aşamalar yer almaktadır. Ders işleme süreci; derse hazırlık, başlangıç, etkinlikler ve değerlendirme olmak üzere 4 başlıktan oluşmaktadır. Derse hazırlık bölümünde, kitaplar çocuklara verilmek üzere temin edilir. Çocuklara örnek olarak gösterilecek “grafik düzenleyicisi” hazırlanır.

Başlangıç bölümünde, hazırlanan grafik düzenleyiciler incelenip beyin fırtınası yapılarak metin özetlenir. Bir diğer başlık olan ana etkinlikler bölümünde ise ilk olarak bibliyoterapiye yönelik hazırlanan, okunan kitapla ilgili sorular sorularak kitaptaki karakterleri özümsemeleri hedeflenir. Soruları cevaplayamadıkları yerde öğrencilere cevap vermeleri için rehberlik edilir. Örnek olay üzerinden problem çözme becerilerini geliştirmeleri için öğrenciler, sorulan soruları yanıtlamaları hususunda cesaretlendirilir. Son olarak değerlendirme bölümünde, ses kaydına alınan cevaplar analiz edilerek eksiklikler tespit edilmeye çalışılır.

Sonuç

Çocuk edebiyatı eserlerinin çocuk okurlarda farkındalık yaratmak için kullanılması önemsenen bir durumdur. Çalışmada da Türkçe öğretmenlerinin önerileri/görüşleri doğrultusunda okuma becerisi gelişmiş ortaokul öğrencilerinin belli başlı problemlere, okudukları kitaplarda yer alan karakterler ile özdeşim kurarak çözüm önerileri geliştirebilmeleri hedeflenmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin okudukları çocuk kitaplarında bulunan karakterler ile özdeşim kurma süreçlerinde bibliyoterapi uygulaması kullanılabilir. Dolayısıyla çalışmada, ilk olarak araştırmacılar tarafından belirlenen çocuk kitabında yer alan problemler ve karakterlerin bu problemleri çözme yöntemleri tespit edilmiştir. Devamında ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerisinin geliştirilmesinde, çocukların okudukları kitap karakterleri ile özdeşim kurma eğilimi düşünülerek belirlenen kitap özelinde bir bibliyoterapi önerisi geliştirilmiştir. Bibliyoterapi önerisi okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası aşamalar dikkate alınarak hazırlanmıştır. Öneride yer alan okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası aşamalarında, öğrencilerin kullanabilecekleri stratejiler bulunmaktadır. Stratejilerin yanında okuma sırası aşamasında; özdeşim kurma ve katarsis adlı bölümlerde öğrencilerin okudukları karakterler ile

özdeşleşmesi hedeflenmektedir. Okuma sonrası aşamasında ise içgörü ve genelleştirme isimli bölümler yer almaktadır. Bu bölümlerde öğrencilerin okudukları kitaplardaki karakterlerle özdeşleşmesi ve yaşadıkları olayları kendi hayatları ile birleştirerek düşünmeleri beklenmektedir. Bahsi geçen bibliyoterapi önerisinde bireysel bir etkileşimden ziyade belirlenen öğrencilerle grup hâlinde bir etkileşime girilerek öğrencilerin farklı fikirlerle karşılaşma ve karşılaşılan problem durumlarıyla ilgili çeşitli çözümler üretme davranışlarının problem çözme becerisini geliştirmesi beklenmektedir.

Kaynakça

- Alver, B. (2005). Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri ve akademik başarılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21, 75-88.
- Arıcı, A. F. (2018). *Çocuk edebiyatı ve kültürü*. Pegem Akademi.
- Biber, A. Ç. & Kutluca, A. Y. (2013). Farklı öğretim kademelerindeki öğrencilerin problem çözme becerisi algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim*, 276-288.
- Bingham, A. (1983). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi*. (Çev. Dr. A. F. Oğuzkan), MEB Basımevi.
- Choi, J. I. & Hannafin, M. (1995). Situated cognition and learning environments: roles, structures and implications for design. *Educational Technology Research & Development*, 43(2), 53-69.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Üçüncü Basımdan Çeviri). (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Siyasal Kitabevi.
- Doğanay, M. (2019). *5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin bibliyoterapi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Doğanay, M. (2019). *5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin bibliyoterapi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Duran, Ş. & Ercan, S. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözmeye yönelik inançları ve akademik özyeterlilik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (8), 364-382.
- Eagleton, T. (2016). *Edebiyat nasıl okunur?* (Çev. Elif Ersavcı). İletişim Yayınları.
- Erdağı Toksun, S. & Erginsoy Osmanoğlu, D. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde bulunan duygu ve savunma mekanizmalarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 12(25), 337-358.
- Karagöz, S. (2014). *Çocuk romanlarındaki başkişilerin yaşadıkları çatışmaları çözme yöntemlerinin incelenmesi* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koç, B., Terzi, Y. & Gül, A. (2015). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ile kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 369-390.
- Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 177-184.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulamalar için rehber* (Çev. Ed. Selahattin Turan), Nobel yayıncılık.
- Nas, R. (2014). *Örneklerle çocuk edebiyatı*. Ezgi Kitabevi.
- Oğuzkan, A. F. (2013). *Çocuk edebiyatı*. Anı yayıncılık.
- Öner, U. (2007). Bibliyoterapi. *Çankaya Üniversitesi Fen- Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 7, 133-150.

-
- Pardeck, J. T. & Pardeck, J. A. (1994). *Bibliotherapy: A clinical approach for helping children*. Switzerland: Gordon and Breach Science Publishers.
- Peryon, C. (1982). *Proceedings of the annual symposium on reading education*. Mangilao, Guam: Guam University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 236 538)
- Sever, S. (2017). *Çocuk ve edebiyat*. Tudem.
- Turan, L. (2005). Arkadaş edinme güçlüğü çeken çocukların problemlerini çözmede çocuk edebiyatından yararlanma. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 124-135.
- Üstün, A. & Bozkurt, E. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin kendilerini algılayışlarına göre problem çözme becerilerini etkileyen bazı mesleki faktörler. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11, 13-20.
- Yakar, Y. M. & Yılmaz, O. (2015). Beyazbulut dergisinde yer alan kurgusal metinlerdeki karakterlerin çatışmaları çözme biçimleri. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 57-66.
- Yalçın, B., Tetik, S. & Açıkgöz, A. (2010). Yüksekokul öğrencilerinin problem çözme becerisi algıları ile kontrol odağı düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 19-27.
- Yeşil, F. (2021). *Türkçe eğitiminde bibliyoterapi tekniğinin kullanımına yönelik eğitim tasarımı önerisi* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yeşilyaprak, B. (2008). Bibliyoterapi: Okuma ile sağaltım. *Çoluk Çocuk*, 82, 20-22.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications design and methods*. (6. Basım), Amerika: Los Angeles.

Matematik Öğretmenlerinin Dijital Yeterliklerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eğitim Etkinliği

Aslıhan İSTANBULLU¹

Amasya Üniversitesi

Ömer DELİALİOĞLU²

Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Özet

Problem Durumu ve Amaç: Bu çalışma Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerinin Geliştirilmesi" adlı TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Destekleme Programı Kapsamında ortaya çıkmıştır. Literatürde öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerinin düşük ya da orta seviyede olduğu ve geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Projenin amacı ve literatür doğrultusunda çalışmada matematik öğretmenlerinin dijital yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik şifreleme etkinliği tasarlamak ve öğretmenlere tasarlatmak amaçlanmıştır. **Yöntem:** Araştırma modeli tek gruplu ön-test son-test modeli olarak belirlenmiştir. Araştırmanın katılımcıları proje geliştirme sürecinde belirlenmiş olup, amaçlı örneklem yöntemine göre belirlenmiştir. Katılımcılar 28 matematik öğretmeni ve öğretmen adayından oluşmaktadır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen Şifreyi Bul Hikâyesi Tamamla ve Şifreleme Etkinliği Tasarlıyorum ve görüşme formu ile toplanmıştır. Veriler Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve betimsel analiz ile analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. **Bulgular:** Araştırma sonucunda şifreleme etkinlikleri geliştirme süreci katılımcıların şifreleme becerilerine ve dijital yeterliklerinin gelişimine olumlu katkı sağlamıştır. Katılımcılar ilk kez bu etkinliklerle tanıştıklarını ve derslerinde farklı konularda (mod, çarpanlara ayırma, asal sayılar vb.) kullanacaklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bu etkinliklerin hizmet içi eğitimlere dahil edilmesi gerektiğini ve bunun bir eksiklik olduğunu eklemiştirlerdir. **Öneriler:** Bulgular ve araştırma sınırlılıkları göz önüne alınarak şifreleme etkinliklerinin üç saatle sınırlı kalmaması gerektiği çalışmada vurgulanmıştır. Daha kapsamlı sonuçlar elde edebilmek için katılımcıların daha fazla uygulama geliştirmesini sağlayacak uygulamalı deneysel çalışmalar yapılması önerilmektedir. Ayrıca öğretmenlere hizmet içi eğitim kapsamında farklı disiplinlerle şifreleme etkinlikleri ile ilgili eğitimler verilmesi önerilmektedir.

Anahtar sözcükler: Şifreleme, matematik, dijital yeterlikler, teknolojik pedagojik alan bilgisi

Giriş

Sürekli gelişmekte olan Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) günümüzde sosyal, ekonomik ve eğitim düzeyinde birçok değişikliğe yol açmıştır. Özellikle eğitim açısından tüm paydaşlar (öğrenci, öğretmen, ebeveyn, okul yönetimi, politikacılar vb.) ve aralarındaki ilişkiler de yeniden şekillenmiştir (Lingard vd., 2021). Birçok kurum ve kuruluş, öğretim yöntemlerini değiştirmekte ve öğrencilerine uygun, güvenli ve esnek bir eğitim ortamı sağlamanın yollarını aramaktadır (Schleicher, 2020). Bu ortamı sağlamada öğretmenlere büyük rol düşmektedir. 21. Yüzyıl öğrencilerinin ve güncel öğrenme sürecinin gereksinimlerini karşılamak, dijital teknolojileri öğrenme-öğretme sürecinde etkin bir şekilde kullanabilmek için dijital uyumlu öğretmenlere ihtiyaç her geçen gün artmaktadır (Instefjord ve Munthe, 2017; Ramírez-Montoya vd., 2017).

Günümüz geleceğinin öğretmenleri, teknolojiyi günlük yaşamda kullanan ve bu uygulamaları öğretme-öğrenme sürecinde uygulayacak dijital yerlilerdir (Guillén-Gámez ve diğerleri, 2018). Bu nedenle öğretmenlerin eğitim teknolojileri hakkında daha derin bir anlayışa ve "teknolojiyi kullanarak öğretme bilgi ve becerisine" sahip olmaları gerekir (Starkey, 2019). Öğretmenlerin yeni teknolojilerden en iyi şekilde yararlanma becerilerini geliştirmelerinin en temel bir bileşeni dijital yeterliktir (OECD, 2019). Dijital yeterlik, giderek daha teknolojik hale gelen toplumumuza tam olarak katılmak için gerekli olduğu anlaşılan dijital beceri ve bilginin bir yansımasıdır (Ilomäki ve diğerleri, 2014). Dijital yeterlilikler, günümüz bilgi

¹ Sorumlu Yazar. Dr. Öğr. Üyesi, Amasya Üniversitesi Bilgisayar Teknolojileri Bölümü, aslihan.babur@amasya.edu.tr, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, aslihani@metu.edu.tr, ORCID:0000-0002-1778-859X

² Prof. Dr., Orta Doğu Teknik Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, omerd@metu.edu.tr, ORCID:0000-0001-6515-3516

toplumuna ve ekonomisine aktif bir şekilde katılmak ve birey olarak sosyal ve ekonomik değişimlerle başa çıkabilmek için ön koşul beceri olarak görülmektedir (Reisoğlu ve Çebi, 2020). Garzón-Artacho ve diğerleri (2021) günümüzde ve önümüzdeki yıllarda çoğu mesleğin işlerini yapabilmeleri için dijital yeterliklere ihtiyaç duyacağını belirtmişlerdir.

Gerek öğretilenlerin gerekse öğretmen adaylarının dijital toplumlara aktif olarak dahil olabilmeleri için mesleki kariyerlerinde pedagojik yeterliliklerinin yanı sıra dijital yeterliklerle de donatılmaları gerekir (Elstad ve Christophersen, 2017; Instefjord ve Munthe, 2017; Valtonen vd., 2015). Bu kapsamda birçok ülke dijital yeterlikleri geliştirmek ve desteklemek için ulusal ve uluslararası politikalar geliştirmektedir (OECD, 2019; Siddiq vd., 2016). Öğretilenlerin dijital yeterliliğini geliştirmenin en etkili yolu, onlara eğitimlerinin bir parçası olarak dijital teknolojileri öğrenmeyle bütünleştiren deneyimler sağlamaktır (Farjon ve diğerleri, 2019; Voithofer vd., 2019). Ancak dijital yeterliliği geliştirmeye yönelik öğretilen stratejilerinin nasıl, hangi kombinasyonlarda ve kimler için kullanılması gerektiği hakkında çok az şey bilinmektedir (Gudmundsdottir ve Hatlevik, 2018). Dijital yeterlik ve stratejiler arasındaki çoklu ilişkiler nedeniyle, öğrenmenin en iyi şekilde nasıl tasarlanacağı açık değildir (Howard ve diğerleri, 2021). Öğretilenlerin sahip olması gereken yeni bilgi ve beceriler de öğretmenler için de zorluk oluşturmaktadır (Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich, 2013; Valtonen vd., 2020). Dolayısıyla öğretmenlerin ihtiyaç duyulan tüm bilgi, beceri ve anlayışa sahip olabilmeleri için doğru şekilde desteklenmeye ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaca yönelik olarak bu çalışmada matematik öğretmenlerinin dijital yeterliklerinin geliştirilmesini amaçlayan bir eğitim etkinliği önerilmiştir.

Bu çalışma "Ortaokul Matematik Öğretilenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerinin Geliştirilmesi" adlı TUBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Destekleme Programı Kapsamında ortaya çıkmıştır. Çalışmanın amacı matematik öğretmenlerinin dijital yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik şifreleme etkinliği içeren bir eğitim tasarlamak ve uygulamaktır. Araştırmada aşağıdaki araştırma sorularına (AS) cevap aranmıştır:

- 1- Eğitim öncesinden sonrasına öğretmenlerin şifreleme becerileri farklılaşmakta mıdır?
- 2- Eğitim öncesinden sonrasına öğretmenlerin dijital yeterlikleri farklılaşmakta mıdır?
- 3- Öğretilenlerin etkinlikle ilgili görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Tasarımı

Çalışmada öğretmenlerin şifreleme becerilerinin ve dijital yeterliklerinin farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla yarı deneysel desenlerden tek gruplu öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır (Creswell ve Poth, 2016; Fraenkel ve Wallen, 2000). Araştırma tasarımı Şekil 1' de sunulmuştur.

Şekil 1

Araştırma Tasarımı



Bu desende öncelikle Şifreyi Bul Hikayeyi Tamamla ve Şifreleme Etkinliği Tasarlıyorum veri toplama araçları ile veriler toplanmış, ardından "Denklemlerin Şifresi Etkinliği" gerçekleştirilmiş ve uygulama sonunda yine aynı araçlar ile veriler toplanmıştır. Verilerin toplanmasının ardından toplanan nicel verileri

desteklemek ve zenginleştirmek amacıyla “Görüşme Formu” ile nitel veriler de toplanmış ve yorumlanmıştır.

Katılımcılar

Çalışmanın katılımcıları Türkiye’ de ki ortaokul matematik öğretmenleri ve öğretmen adaylarıdır. Araştırma katılımcıları proje kapsamında yürütücü üniversite tarafından amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş olup 28 kişiden oluşmaktadır. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1’ de sunulmuştur.

Tablo 7

Katılımcıların Demografik Bilgileri

Demografik Bilgiler		N (Frekans)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	16	57.14
	Erkek	12	42.85
Yaş	19-22	4	14.28
	23-26	10	35.71
	27-30	6	21.42
	31-üzeri	8	28.57
Mezun olma durumu	Okuyor	8	28.57
	Mezun	20	71.42
Şifreleme etkinliklerini deneyimleme durumu?	Deneyimledi	-	0
	Deneyimlemedi	28	100
Toplam		28	100

Tablo 1’ de görüldüğü üzere katılımcıların 16’sı (%57.14) kadın ve 12’ si (%42.85) erkektir. En az katılımcı 19-22, en fazla katılımcı ise 23-26 yaş aralığında bulunmaktadır. Katılımcıların 4’ ü 19-22 (%14.28), 10 kişi 23-26 (%35.71), 6 kişi 27-30 (%21.42) ve kalan 8 kişi ise (%28.57) 31 ve üzeri yaş aralığındadır. Katılımcıların sadece 8’ i (%28.57) hala öğrenim görmekte olup, geriye kalan 20 kişi (%71.42) mezundur. Katılımcıların hiçbiri daha önce şifreleme etkinlikleri tasarlamamış ya da şifreleme etkinliklerine katılmamıştır.

Veri Toplama Araçları

Veriler nicel ve nitel veri toplama araçları ile toplanmıştır. Nicel veriler “Şifreyi Bul Hikâyeyi Tamamla” ve “Şifreleme Etkinliği Tasarlıyorum”; nitel veriler ise görüşme formu kullanılarak toplanmıştır.

Şifreyi Bul Hikâyeyi Tamamla: Bu veri toplama aracı katılımcıların şifreleme becerilerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Şifreyi Bul Hikâyeyi Tamamla aracı senaryo tabanlı olarak geliştirilmiştir. Katılımcının sürece dahil olması amacıyla senaryonun iki yerinde katılımcının ismini yazması istenir (..... çok sevilen bir matematik öğretmenidir, gibi). Senaryo 5 + 1 sorudan oluşur. İlk 5 soru şifre çözme sorusudur. Son 1 soruda ise şifrelerin birleşmesiyle katılımcılardan hikâyeyi kendilerinin tamamlaması istenir. Şifre soruları 18 puan (18x5), hikâye tamamlamadan ise 10 puan olmak üzere toplam 100 puan üzerinden değerlendirilmektedir. Kapsam geçerliği açısından farklı üniversitelerden üç konu alanı uzmanından (Matematik öğretmenliği bölümünden 1, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünden 2 akademisyen) görüş alınmıştır. Görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmış ve veri toplama arasına son hali verilmiştir.

Şifreleme Etkinliği Tasarlıyorum: Bu veri toplama aracı katılımcıların dijital yeterliklerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Şifreleme Etkinliği Tasarlıyorum, Etkinlik Kapsamı ve Etkinlik Geliştirme olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. İki bölümden en fazla 100 puan alınabilir. Etkinlik kapsamı etkinlikle ilgili içerik bilgilerinin (etkinlik adı, konu, amaç, hedef kitle) yer aldığı bölümdür. Katılımcılar bu bölümden en fazla 20 puan alabilirler. Etkinlik Geliştirme bölümünde katılımcıların geliştirdikleri etkinlik araştırmacıların hazırladıkları rubrik ile değerlendirilir. Bu bölümden en fazla 80 puan alınabilir.

Görüşme Formu: Katılımcıların eğitime yönelik deneyimlerini, görüş ve düşüncelerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiş, 7 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Görüşme formunda hazırlanan sorulara yönelik olarak uzman görüşlerine başvurulmuş alınan öneriler doğrultusunda yapılan düzeltmelerle görüşme formlarına son hali verilmiştir.

Denklemlerin Şifresi Eğitim Etkinliği Süreci

Eğitim öncesinde Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu'ndan E-30640013-108.01-149348 sayılı etik kurul izni alınmıştır. Etkinlik 3 saat sürmüştür. Etkinliğin başında öğretmenlere “Şifreyi Bul Hikâyeyi Tamamla” ve “Şifreleme Etkinliği Tasarlıyorum” veri toplama araçları ön test olarak uygulanmıştır. Ardından şifrelemenin mantığı, şifreleme ve matematiğin ilişkisi ve temel şifreleme algoritmaları anlatılmıştır. Bu uygulamaların hedef kitleye göre nasıl geliştirilebileceği tartışılmış ve Şifreyi Bul Hikâyeyi Tamamla etkinliğinin dijital ortamda nasıl hazırlandığı uygulamalı olarak anlatılmıştır. Anlatımın ardından tekrar “Şifreyi Bul Hikâyeyi Tamamla” ve “Şifreleme Etkinliği Tasarlıyorum” veri toplama araçları son test olarak uygulanmıştır. Yapılan çalışmalar flash bellek ile saklanmıştır. Son olarak görüşme formu ile veriler toplanmıştır.

Veri Analizi

Toplanan veriler SPSS 25.0 ile analiz edilmiş olup, veri analiz yöntemleri Tablo 2' de sunulmuştur.

Tablo 8

Araştırma Sorularına Göre Kullanılan Veri Analizleri

AS	Araştırma deseni	Veri toplama araçları	Veri analizi
1	Nicel/Yarı deneysel desen	Şifreyi Bul Hikayeyi Tamamla	Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi
2	Nicel/Yarı deneysel desen	Şifreleme Etkinliği Tasarlıyorum	Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi
3	Nitel	Görüşme Formu	Betimsel Analiz

Katılımcı sayısına göre veri dağılımları normallik sağlamadığından ($p > .05$) non-parametrik testler kullanılmıştır. Eğitim öncesinden sonrasına öğretmenlerin şifreleme becerileri ve dijital becerilerinin farklılaşma durumu Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin etkinlikle ilgili görüşlerinin belirlenmesinde ise betimsel analiz kullanılmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin Eğitim Öncesinden Sonrasına Şifreleme Becerileri

Öğretmenlerin şifreleme becerileri ön test ve son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 9

Öğretmenlerin Eğitim Öncesinden Sonrasına Şifreleme Becerileri

SonTest - ÖnTest	N	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	z	p
------------------	---	--------------	-----------------	---	---

Negatif Sıralar	0 ^a	.00	.00		
Pozitif Sıralar	28 ^b	14.50	406.00	-4,634*	.000**
Fark olmayan	0 ^c				

*Pozitif sıralar temeline dayalı, **p<.05

Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin şifreleme becerileri ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir [z=-4.634; p<.05]. Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test uygulama puanı lehine olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin Eğitim Öncesinden Sonrasına Dijital Yeterlikleri Arasındaki Fark

Öğretmenlerin dijital yeterlikleri ön test ve son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 10

Öğretmenlerin Eğitim Öncesinden Sonrasına Dijital Yeterlilikleri

SonTest - ÖnTest	N	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	z	p
Negatif Sıralar	0 ^a	.00	.00		
Pozitif Sıralar	28 ^b	14.50	406.00	-4,645*	.000**
Fark olmayan	0 ^c				

* Pozitif sıralar temeline dayalı, **p<.05

Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin dijital yeterlikleri ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir [z=-4.645; p<.05]. Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test uygulama puanı lehine olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin Etkinlikle İlgili Görüşleri

Etkinlik sonunda öğretmenlerden uygulamaya ve etkinliğe yönelik görüşler alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda Tablo 5' deki sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 11

Öğretmenlerin Etkinlikle İlgili Görüşleri

Görüşme Soruları	Maddeler	f	%
Şifreleme etkinliği sizce nasıldı?	Olumlu	26	92.85
	Olumsuz	2	7.14
Şifreleme etkinliğinin size mesleki anlamda katkısı oldu mu?	Evet	28	100
	Hayır	-	0
Bu tür etkinlikleri sınıfınızda kullanır mısınız?	Evet	28	100
	Hayır	-	
Sınıfınızda kullanacak olsanız hangi konularda tercih edersiniz?			
▪ Mod		23	82.14

▪ Fonksiyonlar		9	32.14
▪ Denklemler		11	39.28
▪ Çarpanlar		15	53.57
▪ Asal sayılar		24	85.71
▪ Olasılık		5	17.85
▪ Üslü Sayılar		6	21.42
▪ Bölünebilme		4	14.28
Etkinlik tasarlarırken ilk defa kullandığımız bir uygulama oldu mu?	Evet	28	100
	Hayır	-	0
Sizce şifreleme etkinliği dijital becerilerinizi etkiledi mi?	Evet	28	100
	Hayır	-	0

Katılımcıların 26' sı (%92.85) etkinlik hakkında olumlu düşüncelere sahiptir. Şifreleme etkinliğinin ilgilerini çektiğini, dikkatlerinin sürekli eğitimde olduğunu, eğlendiklerini, yeni şeyler öğrendiklerini, yeni programlar öğrendiklerini ve keyif aldıklarını belirtmişlerdir. İki (%7.14) katılımcı ise şifreleme etkinliklerini ilk defa duydukları için anlamakta ve uygulamada zorlandıklarını, zamanın yetmediğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların hepsi (%100) şifreleme etkinliğinin mesleki anlamda katkısı olduğunu, alanları matematik olmasına rağmen bu tür etkinliklerle karşılaşmadıklarını ve derslerinde belirli konularda bu tür etkinlikler tasarlayabileceklerini vurgulamışlardır. Matematik konusu sorulduğunda 23 (%82.14) kişi mod, 9 (%32.14) kişi fonksiyonlar, 11 (%39.28) kişi denklemler, 15 (%53.57) kişi çarpanlar, 24 (%85.71) kişi asal sayılar, 5 (%17.85) kişi olasılık, 6 (%21.42) kişi üslü sayılar ve 4 (%14.28) kişi bölünebilme konularını seçmişlerdir. Etkinlik tasarlarırken katılımcıların her biri ilk defa bir uygulama kullanmışlardır. Bu uygulama çevrimiçi bulmaca hazırlama ve şifre oluşturma siteleridir. Bu sayede yine katılımcıların hepsi şifreleme etkinliği tasarlamının alan ve dijital becerilerine katkı sağladığını düşünmektedir. Eklemek istediğiniz bir şey var mı? sorusuna ise gerek lisans gerekse hizmet içi eğitimlerine bu ve benzeri etkinliklerin dahil edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sonuç

"Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerinin Geliştirilmesi" adlı TUBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Destekleme Programı Kapsamı kapsamında ortaya çıkan bu çalışmada, matematik öğretmenlerinin dijital yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik şifreleme etkinliği içeren bir eğitim tasarlanmış ve uygulanmıştır. Etkinlikte şifreleme etkinliklerinin öğretmenlerin şifreleme becerilerine ve dijital yeterliklerine etkisi araştırılmıştır. Etkinlik süresinin projeden kaynaklanan sınırlılıklarla üç saat olması sonuçların yorumlanmasında dikkate alınmalıdır.

Tartışma

İlk araştırma sorusunda öğretmenlerin şifreleme becerilerinin farklılaşma durumu araştırılmıştır. Şifreleme Etkinliği Tasarlıyorum veri toplama aracı ile veriler toplanmış ve non parametrik testlerden Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları son test lehine anlamlı bulunmuştur. Bu sonuç şifreleme etkinliğinin öğretmenlerin şifreleme becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Benzer şekilde şifreleme etkinliklerinin modüler aritmetik, fonksiyonlar gibi konularda öğrenciler üzerindeki etkileri incelenmiş ve başarı, tutum, bilişsel beceri ve motivasyon üzerinde olumlu sonuçlar elde edildiği bulunmuştur (Aragón vd., 2017; Bahadır ve Özdemir, 2012; Chua, 2006; Güler, 2007; Yıldız ve Özdemir, 2015). Ayrıca matematiğin günlük hayattaki önemini şifreleme etkinlikleri kullanarak kolaylıkla

öğretilbileceği belirtilmektedir (Chua, 2006). İkinci araştırma sorusunda öğretmenlerin dijital yeterliklerinin farklılaşma durumu araştırılmıştır. Şifreyi Bul Hikayeyi Tamamla veri toplama aracı ile veriler toplanmış ve non parametrik testlerden Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları son test lehine anlamlı bulunmuştur. Bu sonuç şifreleme etkinliğinin öğretmenlerin dijital yeterliklerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin internet teknolojilerinin kullanmasının dijital yeterliliklerini artırdığını ortaya koymaktadır (Bugawa ve Mirzal, 2018; Gür-Erdoğan vd., 2019; Fidan ve Cura-Yeleğen, 2022). Nitekim öğrenci görüşleri de bunu destekler niteliktedir. Ancak görüşme sonuçlarından öğretmenlerin şifreleme etkinlerini bilmedikleri, şifreleme etkinliklerini eğlenceli, yaratıcı ve başarılı buldukları ve derslerinde kullanmak istedikleri ve yeni teknoloji kullanımıyla ilgili eğitimler almak istediklerini belirtilmiştir. Yapılan çalışmalarda (Avcı ve Güven, 2021; Cemaloğlu vd., 2018) bu bulguyu desteklemektedir. Öğretmenler bu konuların hiçmetiçi eğitime entegre edilmesi gerektiğini bildirmişlerdir. Benzer şekilde yapılan araştırmalar öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin günümüz becerilerini karşılayamadığını (Ceylan ve Gündoğdu 2017; Çebi ve Reisoğlu, 2020; Trindade ve Santo, 2020) ve öğretmenlerin dijital becerilerinin gelişmesi için hizmet içi eğitim içeriklerinin güncellenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Hizmet içi eğitimle birlikte öğretmenlerin dijital teknolojileri kullanma konusunda kendilerini geliştirme gerekliliği (Pöntinen ve Rätty-Záborszky, 2020) de göz ardı edilmemelidir.

1.1. Öneriler

Çalışma sonuçlarına göre araştırmacılar ve öğretmenler için aşağıda bazı öneriler sunulmuştur:

- Teknoloji destekli eğitici eğitimleri eğitimcilerin şifreleme becerilerini ve dijital yeterliklerini olumlu etkilemektedir.
- Şifreleme etkinleriyle deneysel çalışmalar yapılması
- Süre açısından-en az 4 haftalık bir uygulama ile değerlendirilmesi,
- Şifreleme etkinliklerinin TPAB bileşenleri açısından incelenmesi,
- Şifreleme etkinliklerinin Öğretmenler için Dijital Yeterlikler Çerçevesi (DigCompEdu) bileşenleri açısından incelenmesi
- Öğretmenler etkinlikle ilgili olumlu tutum sergilemekle birlikte, şifreleme etkinliklerinin önceden farkında olmadıkları, öğretme süreçlerine dahil edecekleri ve hizmet içi eğitime dahil edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.
- Hizmet içi eğitimlerin alanlara göre teknoloji destekli olarak düzenlenmesi,
- Hizmet içi eğitimlerin değerlendirilmesi ve sürekli güncellenmesi
- Özellikle matematik alanına şifreleme etkinliklerinin dahil edilmesi
- Öğretmenlere Web 2.0 araçlarının eğitsel kullanımına yönelik eğitimler verilmesi

önerilmektedir.

Kaynakça

Aragón-Mendizábal, E. L., Carmen Canto-López, M. del, Marchena-Consejero, E., Navarro-Guzmán, J. I., ve Aguilar-Villagrán, M. (2017). Cognitive Profile in Learning Mathematics With Open Calculation Based on Numbers Algorithm. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 22(1), 54-59. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.16396>

Avcı, B., ve Güven, M. (2021). Öğretmenlerin Çevrim içi Eğitime İlişkin Hizmet İçi Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, Article 51. <https://doi.org/10.53444/deubefd.882866>

Cemaloğlu, N., Kukul, V., Üstündağ, M.T., Güneş, E. ve Arslangiray, A. S. (2018). Eğitimcilerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi: Bilecik ili örneği. *Journal of Turkish Studies*, 13(Volume 13 Issue 11), 205-226. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.13186>

Ceylan, V. K., ve Gündoğdu, K. (2017). Öğretmenlerin e-çerik geliştirme becerileri: Bir hizmet içi eğitim deneyimi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 8(15), 48-74.

Chua, B. L. (2008). Harry Potter and the Coding of Secrets. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 14(2), 114-121.

Çebi, A., ve Reisoglu, I. (2020). Digital Competence: A Study from the Perspective of Pre-Service Teachers in Turkey. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(2), 294-308.

Trindade, S. D., ve Santo, E. D. E. (2021). Competências digitais de docentes universitários em tempos de pandemia: Análise da autoavaliação Digcompedu. *Práxis Educacional*, 17(45), 1-17. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i45.8336>

Elstad, E., ve Christophersen, K.-A. (2017). Perceptions of Digital Competency among Student Teachers: Contributing to the Development of Student Teachers' Instructional Self-Efficacy in Technology-Rich Classrooms. *Education Sciences*, 7(1), 27. <https://doi.org/10.3390/educsci7010027>

Ertmer, P., ve Ottenbreit-Leftwich, A. (2013). Removing obstacles to the pedagogical changes required by Jonassen's vision of authentic technology-enabled learning. *Computers & Education*, 64, 175-182. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.008>

Farjon, D., Smits, A., ve Voogt, J. (2019). Technology integration of pre-service teachers explained by attitudes and beliefs, competency, access, and experience. *Computers & Education*, 130, 81-93. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.11.010>

Fidan, M., ve Cura-Yeleğen, H. (2022). Öğretmenlerin dijital yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve dijital yeterlik gereksinimleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(2), 150-170. <https://doi.org/10.12984/egeefd.1075367>

Garzón-Artacho, E., Sola-Martínez, T., Romero-Rodríguez, J.-M., ve Gómez-García, G. (2021). Teachers' perceptions of digital competence at the lifelong learning stage. *Heliyon*, 7(7), e07513. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07513>

Gudmundsdottir, G. B., ve Hatlevik, O. E. (2018). Newly qualified teachers' professional digital competence: Implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), 214-231. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1416085>

Guillen-Gamez, F. D., Mayorga-Fernández, M. J., ve Del Moral, M. T. (2020). Comparative research in the digital competence of the pre-service education teacher: Face-to-face vs blended education and gender. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 1-9 Pages. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1135214>

Güler, E. (2007). *Modüler aritmetik konusunun öğretiminde şifreleme aktivitelerinin matematik başarısına etkisi* [Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gur Erdogan, D., Canan Güngören, Ö., Hamutoğlu, N. B., Kaya Uyanık, G., ve Demirtas Tolaman, T. (2019). The Relationship between Lifelong Learning Trends, Digital Literacy Levels and Usage of Web 2.0 Tools with Social Entrepreneurship Characteristics / Korelacija trendova cjeloživotnoga učenja, razina digitalne pismenosti, učestalosti upotrebe Web 2.0 alata. *Croatian Journal of Education - Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 21(1). <https://doi.org/10.15516/cje.v21i1.2989>

Howard, J. L., Bureau, J. S., Guay, F., Chong, J. X. Y., ve Ryan, R. M. (2021). Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis From Self-Determination Theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300-1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>

-
- Ilomäki, L., Paavola, S., Lakkala, M., ve Kantosalo, A. (2016). Digital competence – an emergent boundary concept for policy and educational research. *Education and Information Technologies*, 21(3), 655-679. <https://doi.org/10.1007/s10639-014-9346-4>
- Instefjord, E. J., ve Munthe, E. (2017). Educating digitally competent teachers: A study of integration of professional digital competence in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 67, 37-45. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.016>
- Nelson, M. J., Voithofer, R., ve Cheng, S.-L. (2019). Mediating factors that influence the technology integration practices of teacher educators. *Computers & Education*, 128, 330-344. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.023>
- Pöntinen, S., ve Rätty-Záborszky, S. (2020). Pedagogical aspects to support students' evolving digital competence at school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(2), 182-196. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1735736>
- Ramírez-Montoya, M.-S., Mena, J., ve Rodríguez-Arroyo, J. A. (2017). In-service teachers' self-perceptions of digital competence and OER use as determined by a xMOOC training course. *Computers in Human Behavior*, 77, 356-364. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.09.010>
- Reisoğlu, İ., ve Çebi, A. (2020). How can the digital competences of pre-service teachers be developed? Examining a case study through the lens of DigComp and DigCompEdu. *Computers & Education*, 156, 103940. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103940>
- Schleicher, A. (2020). The Impact of COVID-19 on Education: Insights from "Education at a Glance 2020". İçinde *OECD Publishing*. OECD Publishing.
- Siddiq, F., Hatlevik, O. E., Olsen, R. V., Throndsen, I., ve Scherer, R. (2016). Taking a future perspective by learning from the past – A systematic review of assessment instruments that aim to measure primary and secondary school students' ICT literacy. *Educational Research Review*, 19, 58-84. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.05.002>
- Starkey, L. (2019). Three dimensions of student-centred education: A framework for policy and practice. *Critical Studies in Education*, 60(3), 375-390. <https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1281829>
- Valtonen, T., Kukkonen, J., Kontkanen, S., Sormunen, K., Dillon, P., ve Sointu, E. (2015). The impact of authentic learning experiences with ICT on pre-service teachers' intentions to use ICT for teaching and learning. *Computers & Education*, 81, 49-58. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.09.008>
- Valtonen, T., Leppänen, U., Hyypiä, M., Sointu, E., Smits, A., ve Tondeur, J. (2020). Fresh perspectives on TPACK: Pre-service teachers' own appraisal of their challenging and confident TPACK areas. *Education and Information Technologies*, 25(4), 2823-2842. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-10092-4>
- Yıldız, S. G., ve Özdemir, A. Ş. (2019). Şifreleme Etkinliğinin Matematik Derslerinde Kullanımına Bir Örnek ve Uygulamasına Dair Öğrenci Görüşleri. *Journal of Turkish Studies*, 10(Volume 10 Issue 7), Article Volume 10 Issue 7. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.8045>

Türkiye’de Eğitim Yönetimi Konulu Doktora Tezlerinin İncelenmesi

Nilüfer KÖSE ¹

Manisa Yağcılar Nebahat Ölmezoğlu Ortaokulu

Sezen TOFUR ²

Manisa Celal Bayar Üniversitesi

Özet

Bu araştırma Türkiye’de Eğitim Yönetimi başlık konulu doktora çalışmalarının incelenmesini ve mevcut araştırma eğilimlerinin belirlenmesini amaçlamaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde betimsel araştırma türünde desenlenen araştırmanın örneklemini Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi (YÖKTEZ) veri tabanından ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilmiş izinli 22 doktora tezi oluşturmaktadır. Araştırmanın ölçütleri olarak (i) İzinli olması, (ii) 2023 yılı 9 Temmuz itibarıyla yayımlanmış olması, (iii) Tez başlığında “Eğitim Yönetimi” geçmesi olarak belirlenmiştir. Verilerin toplanmasında doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın verilerinin incelenmesi araştırmacılar tarafından oluşturulan “Doktora çalışmalarına yönelik inceleme formu” ile gerçekleştirilmiştir. Veri kaynağı olarak belirlenen her bir doktora çalışması inceleme formunda yer alan alt başlıklara göre incelenmiştir. Verilerin analizinde betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Çalışmanın güvenilirliğini arttırmaya yönelik her bir doktora çalışması iki yazar tarafından bağımsız olarak incelenerek analiz edilmiş, analizler arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Elde edilen bulgularda doktora tezlerinin büyük çoğunluğunun 2006 yılı sonrası tamamlandığı, bu anlamda doktora düzeyinde tezlerde Eğitim Yönetimi başlığına verilen önemin 2000’li yıllar itibarıyla sıklığına göre de frekanslar itibarıyla Eğitim Yönetimi başlık konusunun doktora düzeyinde çok fazla tercih edilmediği tespit edilmiştir. Aynı zamanda Eğitim Yönetimi başlıklı doktora çalışmalarında Eğitim Politikaları, Karşılaştırmalı Eğitim Yönetimi ve Eğitim Planlaması konularının sıklıkla incelendiği görülmüştür. Araştırma bulgularının Türkiye’de lisansüstü çalışmalar düzeyinde Eğitim Yönetimi başlık konusu ile ilgili eğilimin anlaşılmasında, değerlendirilmesinde ve geliştirilmesinde katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda Eğitim Yönetimi başlık konulu yapılacak doktora tezlerinde konu, yöntem, örneklem, veri toplama araçları ve veri analiz teknikleri açısından çeşitlilik gözlenmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Lisansüstü Eğitim, Doktora Tezleri, Eğitim Yönetimi

Giriş

Eğitim Yönetimi, eğitim sistemlerinin etkin ve verimli bir şekilde çalışmasını sağlamak amacıyla eğitim kurumlarının yönetilmesi ve organizasyonu ile ilgili konuları inceleyen bir bilim dalıdır. Eğitim Yönetimi alanında yapılan bilimsel araştırmaların temel amacı, geçerliliği ve güvenilirliği ispatlanmış bilgi üretmek, bu bilgiyi sınıflandırarak biriktirmek ve eğitimsel süreçlerin geliştirilmesine katkı sağlamak için alandaki bilgi birikimini somut eğitimsel sorunların çözümünde kullanmaktır (Özdemir, 2018). Eğitim Yönetimi alanında yapılmış ve yapılacak çalışmalar, bilimsel bilgi ve üretim yöntemlerinin geçmişi ve bugünü arasında karşılaştırmalar yaparak geleceğe yönelik analitik ve gerçekçi yaklaşımlar oluşturulmasını kolaylaştırmanın (Turan, Karadağ, Bektaş ve Yalçın, 2014) yanı sıra Eğitim Yönetimi alanındaki bilgi ve uygulamaların geliştirilmesi, Eğitim Yönetimi süreçlerinin daha iyi anlaşılması ve yeni strateji ve politikaların belirlenmesinde yol gösterici olmaktadır. Dünyada ve Türkiye’de Eğitim Yönetimi ile ilgili yapılan çalışmalar ülkelerin eğitimin sistemlerinin şekillendirilmesinde rehberlik etmektedir. Yapılan çalışmaların incelenmesinin Eğitim Yönetiminin mevcut durumunun ortaya konulması, Eğitim Yönetimi alanındaki değişikliklerin takip edilmesi ve eğitim sistemine katkıda bulunulması açısından önemli olduğu söylenebilir. Eğitim yönetimine yönelik araştırmalar eğitim yönetimi algısına dair gerçekliğin anlaşılmasına, bu alandaki bilgi birikiminin sorgulanmasına ve eğitim yönetimi elemanlarının yaşantılarının anlaşılmasına katkıda bulunur. Türkiye’de eğitim yönetimi alanında üretilen doktora tezlerinin incelenmesi bu alandaki araştırmacıların çalışma konularını araştırma problemine dönüştürme

¹ Sorumlu Yazar. Türkçe Öğretmeni, Yağcılar Nebahat Ölmezoğlu Ortaokulu, Yunussemre/Manisa. nilufersalcan@hotmail.com

² Doç. Dr. Öğretim üyesi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Manisa, sezentofur@gmail.com, ORCID:0000-0001-6518-9156

eğilimleri ve araştırma yöntemlerini kullanım biçimleri hakkında da bilgi verir (Fazlıoğulları ve Kurul, 2012).

Alanyazın incelendiğinde, Eğitim Yönetimini farklı bağlamlarda inceleyen çalışmalara rastlandığı görülmektedir. Eğitim Yönetimi başlık konulu çeşitli veri tabanlarında taranan özgün makale çalışmalarına bakıldığında; Eğitim yönetimini Eğitim psikolojisi (Aslanargun, 2007), Eğitimde Politikaları (Balıkçı; 2021), Eğitim Yönetiminin tarihi (Balcı, 2008) gibi konularla ilişkili inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Bunun yanında; İ. Karaca ve N. Karaca (2021), önceden belirlenen anahtar kavramların Ulusal Tez Merkezi veri tabanında taranmasıyla ortaya çıkan 2018-2020 yılları arasında yapılmış Eğitim Yönetimi konulu doktora tezlerini bibliyometrik analiz yöntemiyle incelemişlerdir. Çelik ve Yücel (2021) Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) 2014-2018 yılları arasında Eğitim Yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerini demografik özellikler, konu, yöntem ve öneriler açısından değerlendirilmesini amaçlamışlardır. Türkiye'de Eğitim Yönetimi alanında yazılan doktora tezlerini inceleyen Yılmaz (2023), Türkiye'de Eğitim Yönetimi alanında yazılan doktora tezleri üzerine bir değerlendirme isimli çalışmasında doktora tezlerini inceleyen çalışmalar, doktora tezleri ve Eğitim Yönetimi alanını ele alan diğer çalışmaların bulgularını incelemiştir. Eğitim Yönetimi ile ilgili lisansüstü tezlerin incelendiği çalışmalara bakıldığında yapılan taramaların çoğunlukla Eğitim Yönetimi anahtar kelimesi ile yapıldığı, yüksek lisans ve doktora tezleri ile ilgili karşılaştırmalı incelemelerin yapıldığı; ancak doğrudan Eğitim Yönetimi başlığı ile ilgili araştırma yapan çalışmaların incelenmediği görülmüştür.

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de Eğitim Yönetimi başlık konulu doktora çalışmalarının incelenmesi, mevcut araştırma eğilimlerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda "Türkiye'de Eğitim Yönetimi başlık konusunda yapılan doktora çalışmalarının; yapıldığı yıla, yapıldığı üniversiteye, tez danışman unvanlarına, araştırma konularına, araştırma yöntemine, model ve tekniklerine, örneklem/çalışma grubu/veri kaynağına, örneklem belirleme yöntemine, veri toplama araçlarına, analiz yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?" alt amaçlarına cevap aranmaktadır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmanın yöntemi niteldir. Tarama modelinde betimsel araştırma türünde desenlenmiştir. Betimsel tarama yöntemi araştırılan alanda mümkün olduğunca uygun materyali tarama ve analiz etme yöntemi olarak açıklanabilir. Betimsel tarama araştırmaları, öncelikle sistematik bir tarama stratejisiyle başlar. Daha sonra, seçilen materyallerin, yayın tarihi, araştırma yöntemi, ana yaklaşım ve sembolik araştırma çıktıları gibi belirli araştırma özelliklerine göre kodlama süreciyle devam eder (Avcı, Usluel, Kurtoğlu & Uslu, 2013). Araştırmacı var olan durumu ayrıntısıyla betimlemeye ve durum hakkında ayrıntılı bilgi vermeye çalışır (Karakaya, 2014). Yapılan bu çalışmada da Türkiye'de Eğitim Yönetimi başlık konulu doktora çalışmalarının eğilimleri ayrıntılarıyla belirlenmeye çalışılmıştır.

Örneklem

Bu araştırmanın veri kaynaklarını Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi (YÖKTEZ) veri tabanında erişime açık Eğitim Yönetimi konulu doktora tezleri oluşturmaktadır. Veri kaynaklarının YÖKTEZ veri tabanından seçilmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme önceden belirlenmiş ölçütleri karşılayan tüm durumların çalışılmasıdır. Ölçüt örneklemede ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulur ya da daha önceden hazırlanmış ölçütler listesi kullanılabilir (Baltacı, 2018). Bu çalışmada da araştırmanın ölçütleri olarak (i) İzinli olması, (ii) 2023 yılı 9 Temmuz itibarıyla yayımlanmış olması, (iii) Tez başlığında "Eğitim Yönetimi" geçmesi olarak belirlenmiştir. Buna göre 2023 9 Temmuz itibarıyla yayımlanmış Eğitim Yönetimi konulu 26 doktora tezinden 22 sinin izinli olduğu belirlenmiş ve veri kaynağı olarak seçilmiştir. Seçilen tezler kaynakçada * ile belirtilmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Analiz

Verilerin toplanmasında doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman analizi, literatürdeki belgelerin titiz, sistemli bir şekilde analiz edilmesini sağlayan bir nitel araştırma yöntemidir (Wach & Ward, 2013). Verilerin analizinde betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel içerik analizinde ele alınan soru, konu ya da temalar temele alınarak başlıklar haline getirilir. Başlıklara uygun verilerden doğrudan alıntılar yapılarak analizler ortaya konulur (Ekiz, 2020). Yapılan bu çalışmada verilerin incelenmesi, araştırmacılar tarafından oluşturulan ‘Doktora çalışmalarına yönelik araştırmaları inceleme formu’ ile gerçekleştirilmiştir. Veri kaynağı olarak belirlenen her bir doktora çalışması inceleme formunda yer alan alt başlıklara göre incelenmiştir. Formdaki alt başlıklar alt amaca yönelik belirlenen başlıklardan oluşturulmuştur. Kategorilerin oluşturulması alt amaçlarda belirlenen başlıklara göre yapılmıştır. Kategorilerin kodlanması iki eğitim bilimleri uzmanına danışılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın güvenilirliği arttırmaya yönelik her bir doktora çalışması iki yazar tarafından bağımsız olarak incelenerek analiz edilmiş, analizler arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Ölçüt örnekleme göre seçilen tüm doktora çalışmaları araştırmaya dahil edilerek araştırmanın geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Verilerin sayısal olarak analiz edilmiş olmasının yapılabilecek farklı çalışmalarla tekrarlanabilirlik sağlanmasına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bulgular

Her bir veri kaynağı araştırmanın alt amaçları doğrultusunda oluşturulan kategorilere göre incelenerek bulgular tablolaştırılmış ve tablolardan hareketle yorumlanmıştır. Türkiye’de eğitim yönetimi konulu doktora tezlerinin karakteristik özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Türkiye’de Eğitim Yönetimi Konulu Doktora Tezlerinin Karakteristik Özellikleri

Yıl	f	%	Dil	f	%
1993	1	4.5	Türkçe	21	95
2006	1	4.5	İngilizce	1	5
2007	1	4.5	Genel toplam	22	100
2010	2	9	Üniversite	f	%
2013	1	4.5	Anadolu Üniversitesi	1	4.6
2014	2	9	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	1	4.6
2015	2	9	Marmara Üniversitesi	3	14
2016	1	4.5	Selçuk Üniversitesi	1	4.6
2017	2	9	Ankara Üniversitesi	1	4.6
2018	1	4.5	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	6	27
2019	3	14	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	1	4.6
2020	3	14	Hacettepe Üniversitesi	4	18
2021	1	4.5	Gazi Üniversitesi	4	18
2022	1	4.5	Genel toplam	22	100
Genel toplam	22	100			
Tez Danışman Unvanı	f	%			
Prof. Dr.	19	86			

Doç. Dr.	2	9
Yrd. Doç. Dr.	1	5
Genel toplam	22	100

Tablo 1 incelendiğinde 2022 yılı itibarıyla Türkiye’de erişilebilen Eğitim Yönetimi konulu 22 adet doktora tezinin olduğu görülmektedir. Bu çalışmada incelemeye alınmayan 1993, 1994, 1998 ve 1999 yıllarında hazırlanmış izinsiz 4 adet doktora tezi bulunmaktadır. Doktora tezlerinin ağırlıklı olarak Türkçe dilinde yazıldığı, yabancı dilde yazılan sadece 1 tane (İngilizce) doktora tezinin olduğu görülmüştür. Türkiye’de Eğitim Yönetimi başlık konulu doktora tezlerinin en fazla 3 adet ile 2019 ve 2020 yıllarında hazırlandığı anlaşılmaktadır. Bunu 2 tez ile 2010, 2014, 2015 ve 2017 yılları takip etmektedir. Geri kalan yıllarda ise sadece 1 adet doktora tezi hazırlandığı görülmüştür. Diğer yandan Türkiye’de Eğitim Yönetimi başlık konulu doktora tezlerinin 9 farklı üniversitenin bünyesinde hazırlandığı görülmektedir. Eğitim Yönetimi konusunda üretilen doktora tezlerinin %27’si Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (f=6) bünyesinde hazırlanmıştır. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi’ni sırasıyla; %18 oran ile Hacettepe ve Gazi Üniversitesi (f=4), %14 oranıyla Marmara Üniversitesi (f=3), %4,6 oranıyla da Anadolu Üniversitesi (f=1), Orta Doğu Teknik Üniversitesi (f=1), Selçuk Üniversitesi (f=1), Ankara Üniversitesi (f=1) ve Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (f=1) takip etmektedir. Türkiye’de Eğitim Yönetimi alanında doktora tezleri göz önüne alındığında en fazla Eskişehir Osmangazi Üniversitesi bünyesinde doktora tezi hazırlandığı görülmektedir. Doktora tezlerinin tez danışman unvanları incelendiğinde %86’lık bir oranla Prof. Dr. (f=19) unvanının ilk sırada olduğu, onu sırasıyla %9’luk bir oranla Doç. Dr. (f=2), %5’lik bir oranla da Yrd. Doç. Dr. (f=1) unvanlarının takip ettiği görülmektedir.

Tablo 2. Doktora Tezlerinin Konularına Göre Dağılımları

Konu	f	%
Eğitim Yönetiminde Alternatif Yaklaşımlar	1	4.5
Eğitim Politikaları ve Karşılaştırmalı Eğitim Yönetimi	9	41
Örgüt ve Örgütsel Davranış	2	9
Eğitim Planlaması	5	23
Yönetim Felsefesi	1	4.5
Eğitim Felsefesi	4	18
Genel toplam	22	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi Eğitim Yönetimi başlık konulu doktora tezlerinde en fazla çalışılan konu %41 ile Eğitim Politikaları ve Karşılaştırmalı Eğitim Yönetimi (f=9) konusudur. Alanda en çok çalışılan konulardan bir diğeri de %23 ile Eğitim Planlaması (f=5) konusudur. Belirtilen konuları %18 ile Eğitim Felsefesi (f=4) ve %9 ile Örgüt ve Örgütsel Davranış (f=2) takip etmektedir. En az çalışılan konular ise %4,5 ile Eğitim Yönetiminde Alternatif Yaklaşımlar (f=1) ve Yönetim Felsefesi (f=1) konularıdır.

Tablo 3. Doktora Tezlerinin Araştırma Yöntem ve Desenlerine Göre Dağılımı

Yöntem / Desen		f	%	Yöntem / Desen		f	%
Nitel	Tarama modeli	2	9	Karma	Tarama modeli-Görüşme	1	4.5
	Sistemik derleme çalışması	1	4.5		Eş zamanlı, eş değerli karma	1	4.5
	Olgubilim (fenomenoloji)	5	23		Paralel desen	1	4.5
	Durum çalışması	5	23	Σ	3		
Ara toplam				3			

Gömülü teori	1	4.5	Tarama	2	9
Eylem araştırması	1	4.5	Belirtilmemiş	1	4.5
Belirtilmemiş	1	4.5			
Ara toplam	16		Ara toplam	3	
Genel toplam				22	100

Tablo 3 incelendiğinde Eğitim Yönetimi başlık konulu doktora tezlerinin çoğunlukla nitel yöntemde tasarlandığı, nicel ve karma yöntemin az kullanıldığı görülmektedir. Nitel yöntem araştırmalarının büyük bir kısmında %23 ile olgubilim (f=5) ve durum çalışması (f=5) desenleri kullanılmıştır. Tarama modeli (f=2) %9 ile ikinci sırada yer almaktadır. Gömülü teori (f=1), eylem araştırması (f=1) ve sistematik derleme çalışması (f=1) %4.5 ile en az tercih edilen araştırma desenleridir. Karma yöntem araştırmalarda tarama modeli-görüşme (f=1), eş zamanlı ve eş değerli karma desen (f=1) ve paralel desenin (f=1) kullanıldığı görülmüştür. Nicel yöntem araştırmalarında tercih edilen model ise tarama (f=2) modelidir. Nicel ve nitel yöntem ile hazırlanan bir doktora tezinde hangi araştırma deseninin kullanıldığı belirtilmemiştir.

Tablo 4. Doktora Tezlerinin Örneklem Yöntemi ve Örneklem Kitleleri Özelliklerine Göre Dağılımı

Örneklem Belirleme Yöntemi	f	%	Örneklem/çalışma grubu	f	%
Ölçüt örnekleme	10	34	Öğretim elemanı	14	36.8
Küme örnekleme	1	3.8	Doküman	9	23.6
Tesadüfi örnekleme	2	7	Okul yöneticileri	6	15.6
Kartopu örnekleme	3	10.3	Öğretmenler	4	10.5
Tabakalı örnekleme	3	10.3	Öğrenciler	1	3
Maksimum çeşitlilik örnekleme	3	10.3	Diğer*	4	10.5
Amaçlı örnekleme	3	10.3			
Belirtilmemiş	4	14			
Genel toplam	29	100	Genel toplam	38	100

*Bu örneklem grubunda belediyeler, ilçe eğitim yöneticileri, AFAD kamplarında kurulan eğitim tesislerinde görev yapan personel ve dünyanın farklı bölgelerinde, acil durumlarda eğitim alanında gerek uygulayıcı gerekse politika yapıcı olarak görev yapan kişiler, taşra teşkilatı yöneticileri yer almaktadır.

Tablo 4'te görüldüğü gibi Eğitim Yönetimi başlık konulu doktora çalışmalarında en çok kullanılan örneklem belirleme yöntemi %34 ile ölçüt örnekleme (f=10) yöntemidir. Ölçüt örnekleme yöntemini %10.3 ile kartopu örnekleme (f=3), tabakalı örnekleme (f=3), maksimum çeşitlilik (f=3) ve amaçlı örnekleme (f=3) takip etmektedir. %7 ile tesadüfi örnekleme (f=2) ve %3.8 ile küme örnekleme en az kullanılan örnekleme yöntemleri olarak görülmüştür. Erişilen 4 doktora tezinde ise örneklem belirleme yöntemi belirtilmediği görülmektedir.

Doktora tezlerinin örneklemeleri ağırlıklı olarak %36.8 oranla öğretim elemanlarından (f=14) seçilmiştir. Öğretim elemanlarından sonra en çok kullanılan örneklem grubunun % 23.6'lık bir oranla dokümanlar (f=9) olduğu görülmektedir. Dokümanların ardından %15.6 ile okul yöneticileri (f=6), %10.5 ile öğretmenler (f=4) ve diğer örneklem grupları (f=4) gelmektedir. Doktora tezlerinde en az çalışılan örneklem grubunun %3 ile öğrenciler (f=1) olduğu görülmüştür.

Tablo 5. Doktora tezlerinde kullanılan veri analiz teknikleri ve veri toplama araçları

	Veri analiz teknikleri	f	%	Veri toplama araçları	f	%
Nitel	İçerik analizi	13	34	Doküman	9	28
	Betimsel analiz	6	16	Yarı yapılandırılmış görüşme f.	16	50
	Fenomenolojik veri analizi	1	2.6	Gözlem formu	1	3
	Ara toplam	20	52.6	Ara toplam	26	81
Nicel	Frekans ve yüzde	3	8	Anket	5	16
	Ortalama ve standart sapma	3	8	Doküman	1	3
	t-testi	4	10.5			
	Anova	4	10.5			
	Ki-kare testi	1	2.6			
	Regresyon	1	2.6			
	Korelasyon	1	2.6			
	Non-parametrik	1	2.6			
		Ara toplam	18	47.4	Ara toplam	6	19
	Genel toplam	38	100	Genel toplam	32	100

Tablo 5’te Eğitim Yönetimi başlık konulu doktora tezlerinin veri toplama araçları ve veri analiz tekniklerine ilişkin dağılımlar sunulmuştur. Tabloya göre nitel araştırmalarda en çok kullanılan veri toplama aracının %50’lik oranla yarı yapılandırılmış görüşme formu (f=16) olduğu görülmektedir. Onu %28 oranıyla dokümanlar (f=9) takip etmektedir. Gözlem formu (f=1) ise % 3 oranla nitel araştırmalarda en az tercih edilen veri toplama aracıdır. Nicel araştırmalarda en çok tercih edilen veri toplama aracının % 16 ile anket (f=5) olduğu görülmektedir. Anketten sonra %3 ile dokümanlar (f=1) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda veri analizinde en çok kullanılan teknik % 34 ile içerik analizi (f=13) tekniğidir. İçerik analizinden sonra en çok tercih edilen %6 ile betimsel analiz (f=6) tekniği olmuştur. Nitel araştırma yöntemi ile hazırlanan bir tezde farklı olarak fenomenolojik veri analiz tekniğinin kullanıldığı görülmüştür. Nicel araştırmalarda % 10.5 oranla t-testi (f=4) ve Anova (f=4) en çok tercih edilen veri analiz yöntemleridir. t-testi ve Anova’dan sonra en çok tercih edilen veri analiz tekniklerinin ise %8 oranla frekans, yüzde (f=3) ve ortalama, standart sapma (f=3) olduğu görülmektedir. Bunların dışında ki-kare testi, regresyon, korelasyon ve non-parametrik testler de tercih edilen nicel veri analiz teknikleri arasında yer almaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada Türkiye’de Eğitim Yönetimi başlık konusuyula çalışılan doktora tezlerinde mevcut araştırma eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla; YÖKTEZ veri tabanında erişime açık, başlığında “Eğitim Yönetimi” kavramı yer alan 22 adet doktora tezinin yapıldığı yıla, yapıldığı üniversiteye, tez danışman unvanlarına, araştırma yöntemlerine, model ve tekniklerine, örneklemelerine, örneklem belirleme yöntemlerine, veri toplama araçlarına ve analiz yöntemlerine göre dağılımları incelenmiştir.

Araştırma sonucunda ilgili doktora tezlerinin büyük çoğunluğunun 2006 yılı sonrası tamamlandığı görülmektedir. Bu anlamda doktora düzeyinde tezlerde Eğitim Yönetimi başlığında verilen önemin 2000’li yıllar itibarıyla sıklaştığı gözlenirse de frekanslar itibarıyla eğitim yönetimi başlık konusunun doktora düzeyinde çok fazla tercih edilmediği söylenebilir. Eğitim Yönetimi başlıklı doktora çalışmalarında Eğitim Politikaları ve Karşılaştırmalı Eğitim Yönetimi ile Eğitim Planlaması konularının sıklıkla incelendiği

görülmüştür. Eğitim Yönetiminde Alternatif Yaklaşımlar, Örgüt ve Örgütsel Davranış, Yönetim Felsefesi konularının ise bu başlık altında diğer konulara göre daha az çalışılarak ihmal edildiği söylenebilir. İ. Karaca ve N. Karaca (2021) önceden belirlenen anahtar kavramların Ulusal Tez Merkezi veri tabanında taranmasıyla ortaya çıkan 2018-2020 yılları arasında yapılmış Eğitim Yönetimi konulu doktora tezlerini bibliyometrik analiz yöntemiyle inceledikleri çalışmalarında doktora tezlerinin eğitim ve öğretim, eğitim ve öğretim; işletme, eğitim ve öğretim; kamu yönetimi, eğitim ve öğretim; psikoloji, eğitim ve öğretim; felsefe, eğitim ve öğretim; spor ve ekonomi konularında yazıldığını belirtmiştir. Bu sonuçlar eğitim yönetimi alanında yazılan doktora tezlerinde araştırmacıların konu seçimlerinin yıllara göre farklılaştığını göstermektedir. Bunun nedeni olarak eğitim yönetimi alanında konu seçiminin o yıl gündemde olan popüler konulara yönelimle ilgili olduğu söylenebilir. Yapılan çeşitli araştırmalarda da doktora tezlerinde belirli yıllarda belirli konuların popüler olduğu ve daha fazla tercih edildiği belirlenmiştir (Yılmaz, 2023). Eğitim Yönetimi konulu araştırmalar daha çok nitel yöntemde belirli desen ve örnekleme yöntemleri ile tasarlanmaktadır. Nicel ve karma yöntem çok sık kullanılmamaktadır. Nicel yöntem tercih edilen çalışmalarda ileri düzey veri analiz tekniklerinin çok fazla tercih edilmediği görülmüştür. Konu ile ilgili yapılan farklı araştırmalardan Türkiye’de Eğitim Yönetimi alanında yazılan doktora tezlerinin durumunu inceleyen Yılmaz (2023), son çeyrek yüzyılda, Eğitim Yönetimi alanında önemli bir değişimin yaşandığını; konu ve yöntem olarak özgün çalışma ve tezler üretildiğini belirtmiştir. Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) 2014-2018 yılları arasında Eğitim Yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerini demografik özellikler, konu, yöntem ve öneriler açısından inceleyen Çelik ve Yücel (2021), hem Türkiye’de hem de ABD’de hazırlanan doktora tezlerinde en çok çalışılan konuların örgüt ve örgütsel davranış konuları olduğunu ve 2014-2018 yılları arasında Türkiye’de hazırlanan doktora tezlerinde en çok nicel araştırma yöntemi kullanıldığını belirtmiştir. Araştırma sonuçları Çelik ve Yücel’in (2021) araştırma sonuçları ile karşılaştırıldığında en çok tercih edilen konu ve araştırma yönteminin farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılaşma nedeni olarak yapılan bu çalışmanın doğrudan Eğitim Yönetimi konu başlığı ile ilgili yapılmış doktora çalışmalarının incelenmesi ile sınırlı olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Eğitim Yönetimi konulu araştırmalarda örnekleme yöntemi olarak seçkili yöntem sıklıkla kullanılmaktadır. Araştırmaların çoğu öğretim elemanları, dokümanlar ve okul yöneticileri üzerinden yürütülmüştür. Öğretmenler ve öğrenciler üzerinden yürütülen az sayıda çalışma bulunmaktadır. Veri toplama aracı olarak anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formları tercih edilmiştir. Eğitim Yönetimi başlık konulu doktora tezleri; daha çok nitel yöntemde tasarlanan, örneklem seçimi öğretim elemanları ve dokümanlardan yapılan, nitel yöntemde daha çok içerik analizi, nicel yöntemde ise basit düzey istatistik veri analizi tekniklerinin kullanıldığı araştırmalar olarak nitelendirilebilir.

Öneriler

Çalışmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda Eğitim Yönetimi başlığı ile yapılacak doktora tezlerinde konu, yöntem ve veri analiz tekniği, veri toplama araçları açısından çeşitlilik gözlenmesi önerilebilir. Konu bağlamında Eğitim Yönetimi başlığı altında Eğitim Yönetiminde Alternatif Yaklaşımlar, Yönetim Felsefesi, Örgütsel Davranış daha fazla incelenebilir. Eğitim Yönetimi başlık konusu; Eğitim Ekonomisi, Eğitim Hukuku konuları bağlamında ele alınabilir. Yöntem olarak ise nitel yöntemlerden gömülü teori ve eylem araştırmaları; nicel yöntemlerden deneysel ya da karşılaştırmalı desenler kullanılabilir. Eğitim Yönetimine ilişkin sorunların ayrıntılı analizi için keşfedici ve açıklayıcı karma desen araştırmalar tercih edilebilir. Temel eğitim ve ortaöğretim düzeyindeki öğretmen ve öğrencileri örneklem alan çalışmalar yapılabilir. Eğitim yönetimi başlık konulu yüksek lisans veya çeşitli veri tabanlarında taranan özgün makale çalışmaları benzer olarak incelenebilir.

Kaynakça

* Aksu, M. (2020). *Eğitim yönetimi alanında teori-uygulama boşluğu* (Doktora Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Aslanargun, E. (2007). Modern Eğitim Yönetimi Anlayışına Yönelik Eleştiriler ve Postmodern Eğitim Yönetimi . *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* , 50 (50) , 195-212 .

Avcı, Ü., Usluel, Y. K., Kurtoğlu, M., & Uslu, N. (2013). Yeniliklerin benimsenmesi sürecinde rol oynayan değişkenlerin betimsel tarama yöntemiyle incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 53-71.

*Ayyıldız, P. (2019). *Eğitim yönetimi öğretim elemanlarının alanın bilgisine dair epistemik inançları* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Balcı, A. (2008). Türkiye’de Eğitim Yönetiminin Bilimleşme Düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(54), 181-209.

Balıkçı, A. (2021). Türkiye’deki Kalkınma Planlarının Eğitim Bölümlerinin Eğitim Yönetimi Bağlamında İncelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 14(1), 1-19. DOI: 10.30831/akueg.746818

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

* Baykara, B. (2019). *Türkiye’deki eğitim yönetimi programlarının ontolojik eleştirisi* (Doktora Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Çelik, M., Yücel, C. (2021). Türkiye ve ABD’de eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(3), 1632-1651

*Çetin Uslu, O. (2022). *Eğitim yönetiminin ontolojik ve epistemolojik temellerinin üretilen ve tüketilen kavramlar üzerinden incelenmesi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

* Demirhan, G. (2015). *Türkiye’de eğitim yönetimi alanında araştırma geleneği ve paradigmaların gömülü teori bağlamında değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.

*Eranıl, A. K. (2021). *Eğitim yönetimi modelinin ekolojik sistemler kuramı bağlamında geliştirilmesi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Fazlıoğulları, O., & Kurul, N. (2012). Türkiyedeki eğitim bilimleri doktora tezlerinin karakterisitkleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(24), 43-75.

*Göçmen, G. (2017). *Acil durumlarda eğitim yönetimi* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

*Güngör, S. (2010). *Eleştirel kuram bakış açısından Ankara ili ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin eğitim yönetiminde otorite ve kültür analizine ilişkin görüşleri* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

*Işık, K. (2019). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin geleceğine yönelik eğitim yönetimi akademisyenlerinin görüşleri* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karaca, İ., & Karaca, N. (2021). Türkiye’de 2018-2020 yılları arasında “eğitim yönetimi” disiplinde yayınlanan doktora tezlerin bibliyometrik analizi. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4(1), 18-24.

Karakaya, İ. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıoğen (Edt.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (ss 57-84) içinde, Ankara: Anı.

*Kısa, N. (2016). *Eğitim yönetimi alanındaki kuram-uygulama boşluğunun nedenleri ve çözüm önerileri* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

*Kuzu, A. (2014). *Belediyelerin gerçekleştirdiği yaygın eğitim hizmetlerinin eğitim yönetimi bağlamında değerlendirilmesi* (Doktora tezi). Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

-
- *Örücü, D. (2006). *Ankara'daki eğitim yönetimi akademisyenlerinin algılarından eğitim yönetiminin akademik bir alan olarak Türkiye'deki güncel durumunun irdelenmesi* (Doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- *Özcan, M. (2014). *Eğitim yönetimi denetimi planlaması ve ekonomisi yüksek lisans programının verimliliğinin ve etkililiğinin değerlendirilmesi* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, M. (2018). *Eğitim yönetimi alanının temelleri ve çağdaş yönelimler*. Ankara: Anı.
- *Şahin, F. (2018). *Eğitim yönetiminin bilimsel sınırları: Alan kitapları bağlamında epistemolojik bir karşılaştırma* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- *Taşçı, D. (1993). *Türkiye'de bilgisayar destekli eğitim yönetimi ve model önerisi* (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- *Taşer, S. (2010). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e modernleşme sürecinde öğretmen yetiştiren kurumlarda eğitim yönetimi ve denetimi* (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- *Tınmaz Kazancı, A. (2020). *Eğitim yönetiminde kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünün incelenmesi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Turan, S., Karadağ, E., Bektaş, F., & Yalçın, M. (2014). Türkiye'de eğitim yönetiminde bilgi üretimi: Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi 2003-2013 yayınlarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 20(1), 93-119. doi: 10.14527/kuey.2014.005
- * Uysal, Ş. (2013). *Türkiye'de eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi alanındaki doktora tezlerinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Wach, E., & Ward, R. (2013). *Learning about qualitative document analysis*. IDS Practice Paper In Brief, 13. Retrieved from <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/2989/PP%20InBrief%2013%20QDA%20FINAL2.pdf?sequence=4>
- * Yalçın, M. (2015). *Batı kaynaklı bilginin Türk akademisindeki rolü: Eğitim yönetimi alanının değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- *Yaman, E. (2007). *Üniversitelerde bir eğitim yönetimi sorunu olarak öğretim elemanının maruz kaldığı informal cezalar* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- *Yıldızhan, Y. (2017). *Eğitim yönetimi uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının kalitesinin öğrenci ve öğretim üyeleri açısından değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, K., (2023). Türkiye'de eğitim yönetimi alanında yazılan doktora tezlerinin alana katkısı üzerine bir değerlendirme. *Alanyazın [Özel sayı/ Special issue]*, 9-20.

Öğretmenlerin Mesleki Eğitim Merkezi (MESEM) Programına Yönelik Görüşleri

Ahmet ÖZTÜRK¹

Samsun Şehit İlhan Hamlı Mesleki ve Teknik Anadolu
Lisesi

İbrahim GÜL²

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Özet

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen MESEM Projesi, ara eleman açığını kapatmak ve nitelikli iş gücüne katkı sağlamak için bireylerin belge sahibi olmalarını sağlayacak destek programıdır. Öğrenciler, haftanın bir günü okullarda teorik eğitim, haftanın dört günü de işletmelerde uygulamalı eğitim almaktadırlar. Eğitim sürecinde öğrencilere ücret ödenmektedir. Eğitimlerini başarı ile devam eden öğrencilere kalfalık, ustalık belgesi ve işyeri açma belgesi verilmektedir. Çıraklık Eğitim Kanununda değişiklik yapılmış ve MESEM programını tamamlayan bu öğrencilere eğitimleri sonunda meslek lisesi diploması verilmektedir. Bu çalışmada, 2022 yılında uygulamaya konulan MESEM programına yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma durum çalışması yöntemiyle ele alınan nitel bir çalışmadır. Çalışmada amaçlı örneklem yöntemlerinden tipik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiş olup bazı bulgulara ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında öğretmenler bu uygulamayı gençlere meslek edindirmek ve piyasanın ara eleman ihtiyacını giderecek faydalı bir uygulama olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda, başarılı öğrencilerin bu tür programları seçmediklerini, örgün eğitim dışına çıkmayı ve okul terkine teşvik ettiğini, işyerlerinin öğrencileri bir işçi gibi gördükleri gibi bulgulara ulaşılmıştır. Öğretmenler, bu projenin istihdama etkisinin incelenmesini, meslek lisesi öğrencileri ile MESEM öğrencilerinin teorik eğitimlerini farklı fiziki ortamlarda almaları gerektiği, işyerlerine, velilere ve öğrencilere bu programın yeterli ölçüde tanıtılması, programdan mezun olanların işyeri açmasında kolaylıkların sağlanması gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Anahtar kelimeler: Meslek, mesleki eğitim, öğretmen, çıraklık eğitimi

Giriş

Çalışma, bireylerin toplumla ilişkileri neticesinde ortaya çıkan ve yaşamlarını medeni bir varlık olarak sürdürmeleri için gerekli her türlü ihtiyacı karşılamak için zamanın üretici faaliyetlerde geçirme eylemidir. Her insanın hayatını devam ettirebilmesi için çalışması gerekir. Eğitimin genel amaçlarından birisi, bireyi kendi yaşamını devam ettirecek daha sonra içinde bulunduğu toplumun gelişmesine katkıda bulunacak şekilde yetiştirmek olarak ifade edilmektedir (MEB, 1973). İnsan yaşamında çalışma hayatının önemli bir yeri bulunmaktadır. Bireyin yaptığı iş aynı zamanda kişisel değer sembolü olarak da değerlendirilmektedir. Günümüz bilgi çağı, insanı ön plana çıkarmış ve küresel anlamda en değerli üretim faktörünün insan olduğunu ortaya koymuştur (Ören ve Yüksel, 2012). Bu bakımdan “insan” kalkınmanın en önemli aracı olarak kabul edilmektedir.

Kalkınmakta olan ülkelerin en önemli problemleri arasında nitelikli insan gücü yetiştirme ve istihdam sorunu gelmektedir. Hızlı bir rekabetin yaşandığı dünyada, emek ve beşeri sermaye ön plana çıkmaktadır. Çalışanlar, elde ettikleri bilgi, beceri ve deneyim gibi birikimlerini toplum hayatına artı değer olarak katacak bir sermaye niteliğindedir (OECD, 2001). Kısaca, kalkınmakta olan ülkelerde, beşeri sermayenin nitelikli olarak yetiştirilmesi, onun emek ve iş piyasasına aktarılması, kalkınmanın ön şartı olarak kabul edilmektedir.

¹ Sorumlu Yazar. Samsun Şehit İlhan Hamlı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, ahmetozturk_67@hotmail.com

² Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı igul@omu.edu.tr, ORCID:0000-0002-0501-8221

Türkiye’de mesleki eğitime ilişkin uygulamalara bakıldığında cumhuriyet döneminden günümüze kadar geçen süre içinde farklı uygulamalar göze çarpmaktadır. Mesleki ve teknik eğitimin yapısı incelendiğinde oturmuş bir sistemin varlığından bahsetmek mümkün görünmemektedir. Birçok kalkınma planında mesleki ve teknik ortaöğretimin %65’lere çıkarılması ve genel liselerin ise %35 düzeylerinde olması düşünülmese de rağmen bu oran bir türlü yakalanamamıştır (Altay ve Üstün, 2011 ; Özcan, 2009). Mesleki ve teknik eğitimin istenilen düzeye çıkarılamaması nedenleri arasında kaynak yetersizliği ve bunların kalkınma hedeflerine uygun dağıtılamaması gösterilmiştir (Tuzcu, 2004). Bir başka görüşe göre, sanayinin ihtiyaç duyduğu insan kaynağı yetiştirilmesi yerine, mesleki ve teknik ortaöğretimde din öğretimi okullarına ağırlık verilmiştir (Özcan, 2009). Planlı dönemde mesleki ve teknik eğitimin verimliliğinin yetersiz olduğu anlaşılmıştır (Karakütük, 2012).

Mesleki eğitimde farklı modeller uygulanmaktadır. Okul merkezli model daha çok üçüncü dünya ülkelerinde uygulanmaktadır. Tam zamanlı mesleki eğitime odaklanma söz konusudur ve Türkiye’de cumhuriyetin ilk yıllarında uygulanmasına rağmen ihtiyaca cevap vermemiştir (Karakış, 2012). Çıraklık modeli, iş hayatında tam zamanlı yürütülen modeldir (Adıgüzel ve Berk, 2009). Cumhuriyet döneminde varlığını sürdürmüştür. İşbirliği modeli, çıraklık eğitimi için en uygun modeldir. Öğrenciler okulda teorik eğitim alırken bunları işyerinde uygulatılır (İşler, 2012). Türkiye’de mesleki eğitim, 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanununa göre, okul-işletme işbirliği temelinde düzenlenmesi düşünülmüştür. Çıraklık ve Mesleki Eğitim ifadesi 2001 yılında Mesleki Eğitim olarak değiştirilmiştir. Mesleki Eğitim Müdürlüklerinde Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü bünyesinde açılan mesleki eğitim kurumlarıdır (Bağ, 2022, Özer, 2020). Ülkemizde bireyler, üç farklı eğitim yöntemi ile mesleki eğitim alabilirler. Bunların birincisi örgün öğretim, ikincisi yaygın eğitim ve üçüncüsü de çıraklık eğitimidir. Ancak, örgün ve yaygın eğitimde verilen mesleki ve teknik eğitim, nicelik ve nitelik bakımından yeterli düzeyde olmadığı kanaati yaygındır (Özsoy, 2007).

Mesleki ve teknik eğitim veren ülkelerin eğitim programları, en az sekiz yıl zorunlu eğitime dayalı yürütülmektedir. Zorunlu eğitimini tamamlayan ve meslek öğrenmek isteyen kişiler çıraklık, gündüz ve akşam meslek okullarında meslek öğrenebilirler. Çıraklık ve meslek lisesi birbirini tamamlayan kurumlardır. Meslek lisesi daha çok temel becerileri vermekteyken, uzmanlaşma çıraklık eğitimi sistemine bırakılmaktadır. Gelişmiş ülkelerde çıraklık eğitimi, dokuz veya on yıllık temel eğitime dayalı düzenlenmekte olup ileri teknolojiye sahip ülkeler bu eğitimi ortaöğretime dayalı sürdürürler (Karaçivi, 2000). 2022 yılında yapılan bir düzenleme ile öğrencilerin daha erken yaşta mesleki eğitime yönlendirilmeleri mümkün olmuştur. Böylece mesleki eğitim merkezi kurumlarında 4 yıllık eğitim alarak 12 yıllık zorunlu eğitim tamamlanabilmektedir. Yaygın eğitimin mesleki ve teknik boyutunda mesleki eğitim merkezleri yer almaktadır (Çetin, 2016; Şencan, 2008).

Başka bir anlatımla Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim veren kurumlar örgün ve yaygın mesleki eğitim kurumları olarak hizmet vermektedirler. Mesleki eğitim, Mesleki ve Teknik Liselerinde örgün eğitim olarak verilirken, yaygın eğitim ise Milli Eğitim Bakanlığına bağlı diğer eğitim kurumları tarafından verilmektedir. Mesleki Eğitim Merkezleri, sanayinin ve hizmet sektörlerinin ihtiyaç duyacağı nitelikli işgücünü yetiştirmek amacıyla ortaöğretime herhangi bir nedenle devam etmek istemeyen ya da uzaklaşan öğrencilere teorik ve uygulamalı eğitimi bir arada vererek yetiştiren eğitim kurumlarıdır (Gül, 2019). Teorik ve uygulamalı eğitimin okulda ve piyasada verildiği bu sistemde eğitim, ağırlıklı olarak uygulamalı şekilde işyerlerinde verilmektedir. Devlet, tüm kurumları ile bu eğitim sistemini desteklemektedir. Ancak sistemin bir ayağı olan piyasadaki ticari ve meslek odaları aktif olarak bu uygulamaya katılmamaktadırlar (Yalçın, 2017).

Mesleki eğitimin planlı dönemden günümüze kadar birçok kalkınma planında (DPT, 1963, 1967, 1972, 1979, 1985, 1989, 1996, 2001, 2007) önemle üzerinde durulmuş bunun bir sonucu olarak her iki öğrenciden birisi mesleki eğitim talep eder duruma gelmiştir. Ancak Yükseköğretimin 1998 yılındaki katsayı kararı meslek liselerine olan talebi düşürmüştür (Bozgeyikli, 2019). Daha sonraki yıllarda katsayının kaldırılması ve mesleki eğitim okullarının talep edilmesinde bir artış gözlenmesine rağmen, LGS yerleştirme sınavında

genel ortaöğretime yerleşemeyen öğrencilerin bu okulları tercih etmek zorunda kaldıkları da göz ardı edilmemelidir.

Onuncu Kalkınma Planında da nitelikli insan gücünün önemine dikkat çekilmiştir (Gel, 2019). Yine on birinci kalkınma planında, mesleki eğitimde niteliğin artırılması çalışma raporunda, müfredat ve öğrenme ortamlarının iyileştirilmesi açıklamalarına yer verilmiştir (Kalkınma Bakanlığı, 2018). Yıldırım ve Şahin'e (2015) göre, bireylere verilecek mesleki eğitim, örgün eğitim veya yaygın eğitim kurumlarınca verilerek onların nicelik ve nitelik bakımından yetiştirilmesi birçok şuraya (VII. Milli Eğitim Şurası, 1962; VIII. Milli Eğitim Şurası, 1970; IX. Milli Eğitim Şurası, 1974; X. Milli Eğitim Şurası, 1981; XI. Milli Eğitim Şurası, 1982) konu olmuştur.

İş dünyasında deneyimli ve yetenekli öğrencilere ihtiyaç günden güne artmaktadır. Aynı zamanda bu insanların istihdamını sağlamak için mesleki eğitime ihtiyaç duyulmaktadır. Günümüzde beklentileri karşılamak için Mesleki ve Teknik Eğitimde modüler bir sisteme geçilmesi ve nitelikli işgücünün artırılması için uygulamalı eğitime ağırlık verilmesi gerekmektedir (Yazıcı vd., 2015). Türkiye'de 2023 Eğitim Vizyonu bağlamında mesleki eğitimin önemi vurgulanmış ve işgücü piyasası temsilcileriyle görüşmeler yapılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından "Mesleki Eğitimde 1.000 Okul", "Mesleki Eğitimde AR-GE Merkezleri ve Fikri Mülkiyet", "Meslek Liseleri Deney Setlerini Kendisi Üretiyor" ve "Mesleki Eğitimde Donanım Paylaşımı ile Altyapının İyileştirilmesi" gibi projeler ortaya atılmıştır (Özer, 2021). Bu projeler başarılı olarak hayata geçirildiğinde, mesleki eğitim veren liseler ile diğerleri arasındaki farkların azalmasına yardım edeceği umulmaktadır.

Türkiye'de mesleki eğitimde başarının yakalanamamasının birçok sebepleri bulunmaktadır. Mesleki eğitime başarısız öğrencilerin gelmesi, öğrencinin mezun olduğu alanda çalışmak istememesi, işletmelerde uyum sorunu ve devamsızlık ile disiplin sorunları bunlar arasında sayılmaktadır (Üstün ve Yigit, 2022). Başka bir çalışmada, mesleki eğitimde başarısızlığın önemli sebebinin mesleki eğitime yönelik olumsuz algı ve meslek alanlarını küçümseme olarak belirtilmiştir (Gülhan, 2017). Mesleki eğitimde başarısızlığın önemli nedenleri arasına beceri eğitiminin yetersizliği de eklenebilir (Karlıklı ve Pehlivan, 2018). Bu gün aile ve öğrencilerin dikkati iyi bir liseye yöneliktir ve çocukları işe ve mesleğe özendiren birilerine rastlanmamaktadır. Meslek liseleri itibarsız kurumlar olarak görülmekte, genel liseye gidemeyecek öğrencilerin sığındığı bir liman olarak görülmektedir (Akyol vd., 2019). Mesleki ve teknik ortaöğretimde fiziksel alt yapının yetersiz olduğu ve öğretmen başına 18 öğrenci düştüğü, halen nitelik sorunları yaşadığı, bireylerin potansiyellerini kullanamadıkları ve sektörün nitelikli eleman ihtiyacına cevap veremediği belirtilmektedir (Aktaşlı vd., 2012). Firmaların meslek lisesi mezunlarına yönelik görüşlerinde, istedikleri beceride personel bulmakta güçlük çektiklerini, buldukları kişilerde bilgi ve beceri eksikliği olduğu, stajyer öğrencilerin ilgisiz olduğu, her sene gelen öğrencilerin ilgi ve bilgi seviyesinde bir düşüş olduğu belirtilmiştir (GMKA, 2020). Mesleki ve teknik eğitimde geleneksel eğitim modelinin baskın olduğu ve okul-sanayi işbirliğinin yeterince sağlanamamış olması araştırma raporlarını doğrular niteliktedir (MEB, 2006).

Mesleki eğitimin önde gelen beş sorunu şöyle sıralanmaktadır: Mezunların sektörün ihtiyaçlarını karşılayamaması, eğitim programlarının esnek olmaması, mesleki eğitim kriterlerinin belirlenmemiş olması, öğrencilerin bu kurumları tercih etmemesi, öğretmenlerin alan deneyimlerinin olmaması (Korkmaz, 2015). Başka bir raporda, meslek lisesi mezunlarının çalışma hayatını cazip bulmadığı için meslek liselerine talep olmadığını öne sürmektedir (Gür ve Çelik, 2023). Dijital dönüşümün bir sonucu olarak yüksek nitelikli işgücüne ihtiyaç olduğu ve bu bakımdan meslek lisesi mezunlarının üst düzey teknik becerilere sahip olması gerektiği belirtilmektedir (Akgündüz ve Mesutoğlu, 2020). Mesleki teknik eğitim öğretmenleriyle ilgili bir çalışmada, ailelerin mesleki eğitime olumsuz baktığı, okullarda araç gereç yetersizliği olduğu, öğretim programlarının revize edilmesi gerektiği, bu okulların başarılı öğrencilerin tercih edeceği eğitim kurumları haline getirilmesi gerektiği dile getirilmektedir (Uçar ve Özerbaşı, 2013).

Bireylerin mesleki eğitime başlama yaşı önem taşımaktadır. Bireyin belli davranışları kazanması ve iş ahlakı edinebilmesi için yaşının büyük olmaması gerekir. Türk eğitim tarihinde önemli bir yere sahip olan

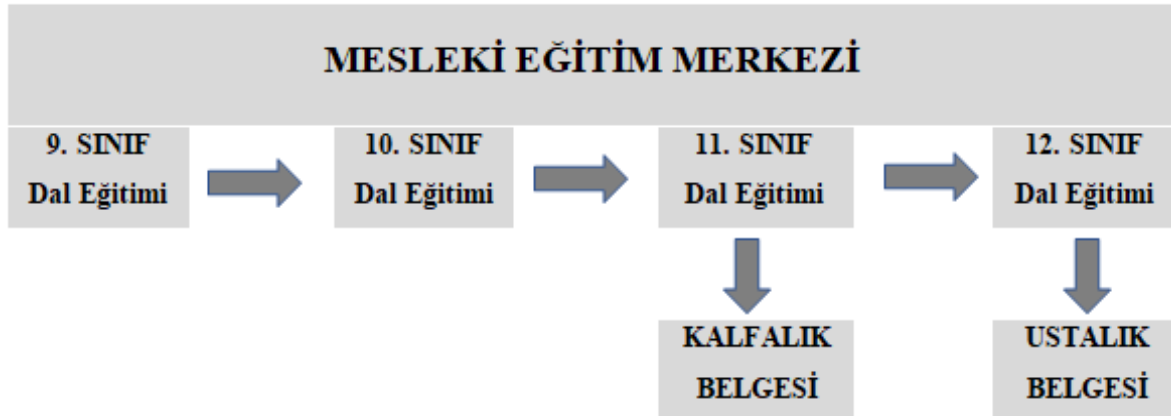
Ahi Teşkilatında, çocuğa belli bir mesleki eğitim kazandırmak için çocuğunun on yaşında veya daha küçük olması gerektiği belirtilmiştir (Ak, 2006). Bu bağlamda çocuklara, ileri yaşlarda mesleki eğitim verilse bile iş ahlakı kazandırmak güç olabilmektedir. Bu bakımdan öğrencilerin küçük yaştan itibaren mesleki eğitim almalarının önü bu proje ile de açılmış bulunmaktadır.

MESEM Programı

Mesleki eğitimin geliştirilmesine yönelik ortaya atılan projelerden birisi de Mesleki Eğitim Merkezi (MESEM) Projesidir. 6764 sayılı kanun ile çıraklık eğitimi, zorunlu eğitim kapsamına alınmıştır. 2021 yılında Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü'nün meslek okullarına gönderdiği resmi yazı ve 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanununda yapılan değişikliklerle tüm meslek liseleri bünyesinde Mesleki Eğitim Merkezi (MESEM) açılması kararlaştırılmıştır. Bu kararlar, mesleki eğitimde bir milyon öğrenci hedeflenmiş, kalfa ve ustalık eğitimi alan bireylerin alacakları ücretlerde iyileştirmeler yapılmıştır. Uzaktan eğitim ve tamamlama eğitimlerinin yaygınlaştırılmasıyla kalfa ve ustaların iş gücü piyasalarıyla bütünleşmesi, okuldan işe geçişlerin hızlandırılması amaçlanmıştır. Yeni kararda, kalfalık eğitimi alan bireylere devlet desteği %30'dan %50'ye çıkarılmış, 9. sınıftan itibaren haftanın bir günü teorik eğitim, dört günü ise işbaşında eğitim imkânı sunulmuştur. Mesleğinde ustalık yeterliliğini kazanmış, on yıl çalıştığını belgeleyen bireylere iş pedagojisi kurslarına doğrudan katılım sağlanması ve sınavdan başarılı olmaları halinde usta öğreticilik belgesi verilmesi kararlaştırılmış ve ustalık telafi programıyla işyerinde alınan 27 haftalık uygulamalı eğitim sonucu işletmelerde edinilen mesleki becerilerin belgelendirilmesi sağlanmıştır (Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü [MTEGM], 2022).

Mesleki Eğitim Merkezleri'nde 9. sınıfa yeni kaydolmuş bir çırak öğrencinin eğitim süreci, okul, işletme, veli/öğrenci arasında imzalanan işletmelerde beceri eğitimi sözleşmesiyle başlamakta ve haftanın bir günü okulda sekiz saat teorik eğitim, dört günü ise işyerlerinde pratik eğitim almayı kapsamaktadır (MTEGM, 2022). Mesleki Eğitim Merkezlerinde 9. sınıftan 12. sınıfa kadar geçen süredeki eğitim süreci Şekil 1'de özetlenmiştir:

Şekil 1: Mesleki Eğitim Merkezlerindeki Eğitim Süreci



Şekil 1'de görüldüğü gibi bireylerin kayıt sürecinden sonra seçtikleri alana yönelik 9. ve 10. sınıfta dal eğitimi verilmektedir. 10. sınıftan itibaren her eğitim- öğretim yılı sonunda öğrencilere işletmelerde beceri eğitimi sınavı uygulanmaktadır. Bu sınavlardan başarılı olan adaylar 11. sınıfa geçmekte ve sene sonunda alınan uygulamalı eğitimle ilgili beceri sınavına girmektedirler. Girilen beceri sınavında başarılı olmaları halinde kendilerine 11. sınıf sonunda kalfalık belgesi, 12. Sınıf sonunda ise ustalık belgesi verilmektedir (MTEGM, 2022).

Çıraklık eğitimine kayıt olan öğrenciler, 9. ve 10. sınıfta seçtikleri alana ait ortak dersleri, 11. ve 12. sınıfta ise seçilen alana yönelik tercih ettikleri dal derslerini almakta ve her sınıf kademesinde haftanın üç günü sekizer saatten toplam 24 saat işletmelerde beceri eğitimi almaktadırlar. Çıraklık eğitiminde alınan eğitim süresince pratik eğitim alınan işyerinde ustalık belgesine sahip usta öğretici bulunması ve meslek

dalında eğitim verilen işletmeler tarafından en fazla 40 çırak öğrenciye bir usta öğretici görevlendirilmesi zorunludur. Kırkın üzerindeki öğrenci sayısı için birden fazla usta öğretici görevlendirilir. Çırak tarafından bulunan işletmede 40 iş günü günlük sekiz saati aşmayacak şekilde toplam 320 saat pratik eğitim uygulaması yapılır. Teorik eğitim için okula geline günlerde bireyler, işletmeler tarafından ücretli izinli sayılırlar. Çırak öğrencilerin pratik eğitim uygulaması, okul ve işletme arasında imzalanan sözleşmeyle birlikte başlar. Eğitim devam ettiği süreçte 9, 10 ve 11. sınıf öğrencilerine net asgari ücretin en az %30'u, 12. sınıf öğrencilerine de net asgari ücretin en az %50'si işletmeler tarafından ödenmesi zorunludur. Bireylere ödenen bu ücretler, devlet teşviki olarak işletmelere teşvik olarak iade edilmektedir (MTEGM, 2022).

Öğrenci-okul-işletme arasında yapılan sözleşmenin imzalanma ve devam etme aşamasında çeşitli şartlar olduğu gibi karşılıklı veya tek taraflı feshetme şartları da bulunmaktadır. Bunlardan bazıları; işyerinin kapatılması, usta öğreticinin işten ayrılması, taraflardan birinin sorumluluklarını yerine getirmemesi, öğrencinin örgün eğitim dışına çıkarılma cezası alması, sağlık durumunun elverişsiz olması, öğrencinin ikametgâhının değişmesi ve işletmeye gidemeyecek olması, depresyon, sel gibi doğal afetlerin olması, işyerinin aynı mesleği sürdüremeyecek olmasıdır (MTEGM, 2022).

Öğrenciler, meslek hastalıkları, iş kazaları veya yaşanabilecek diğer riskli durumlara karşı sigortalanır ve sigorta prim ödemeleri bakanlık tarafından karşılanmaktadır. Fakat ödenen sigorta primleri emekliliğe teşkil etmemektedir. Çırak ve diğer öğrencilerin pratik eğitim uygulamaları sırasında gelebilecek herhangi bir iş kazası veya meslek hastalıklarından işverenin kendisi sorumlu tutulmaktadır (MTEGM, 2022).

Bireylere eğitim süresinde ödenecek ücret, işveren tarafından işyerinde çalıştırdığı çalışan sayısına göre değişmektedir. Yirmi ve üzerinde personel çalıştıran işyerleri için ücret, asgari ücretin yüzde otuz oranında, yirmiden az çalışanı bulunan işyerleri için de yüzde on beşi oranında ödenmektedir. Mesleki eğitime devam eden çırak öğrencilere her yıl ara tatil, yarıyıl ve yaz tatillerinde toplamda bir ay ücretli izin verilir. Ders yılı içerisindeki devamsızlıklar e-MESEM sistemi üzerinden takip edilip okul müdürlüklerine ve işletmelere bilgi verilmektedir (MTEGM, 2022).

Mesleki Eğitim Merkezlerine, çıraklık eğitimi için kayıt yapılabildiği gibi diğer kurumlardan da nakil yoluyla geçiş yapıp mesleki eğitim alınabilmektedir. Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde 9. sınıfta veya ara sınıflarda öğrenim gören her öğrenci okudukları sınıf seviyesinden ayrılarak aynı alana dönem kaybetmeden nakil geçişi gerçekleştirebilmektedir. Genel ve diğer lise türlerinden geçiş yapmak isteyen öğrenciler ise ikinci dönemin başına kadar nakil olmaları halinde Mesleki Eğitim Merkezlerinde 10. sınıf seviyesinde eğitim alabilmektedirler. Mesleki Eğitim Merkezleri'ne, öğrencilerin nakil işlemleri e-okul ve e-MESEM üzerinden veya irtibat bürolarından yapılabilmektedir. Zorunlu eğitim kapsamına alınan çıraklık eğitiminin, Türkiye ekonomisinin temel yapısını oluşturan ticaret ve sanayi işletmelerinin nitelikli ara eleman ihtiyacını karşılaması ve bu programda ahilik kültürüyle yetişecek çırakların ustaları ile ilişkileri meslek eğitimlerini olumlu yönde etkileyecektir (MTEGM, 2022). Bu bilgilere dayalı olarak zorunlu eğitimini MESEM programı ile tamamlayan öğrencilerle sanayinin nitelikli ara eleman ihtiyacını gidereceği öngörülmektedir.

Amaç

Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, MESEM programının uygulamasına yönelik meslek dersi öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. MESEM uygulaması nedir?
2. Bu uygulamaya yönelik görüşleriniz nelerdir?
3. Bu uygulamada görülen eksiklikler nelerdir?
4. Uygulamada ne tür sorunlarla karşılaşılmaktadır?
5. Başarılı olarak uygulanması için önerileriniz nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, 2022 yılında uygulamaya konulan MESEM programının amaçlanan hedefleri karşılanmasına yönelik meslek dersi öğretmen görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu araştırma nitel bir çalışmadır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması, bir olgunun gerçekliği içinde incelenmesi, araştırılması ve tanımlanmasıdır (Patton, 2014 ; Yin, 2013).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklemede araştırmacı kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısını kullanır ve araştırmanın amacına uygun olanları örnekleme alır (Balcı, 2009). Tipik örnekleme ise evrende yer alan birçok farklı durumdan olağan durumu belirlemektedir (Büyüköztürk, vd.,2013). Öğretmenlerin farklı cinsiyet, kıdem ve okullardan seçilmesine özen gösterilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu ile ilgili demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Kod	Cinsiyet	Kıdem	Branş /Alan	Görev Yeri
Ö1	Erkek	27	İnşaat Teknolojisi	Samsun
Ö2	Erkek	39	Elektrik Elektronik Teknolojisi	Çorum
Ö3	Erkek	28	Elektrik Elektronik Teknolojisi	Zonguldak
Ö4	Erkek	24	Yenilenebilir Enerji Teknolojileri	Adana
Ö5	Erkek	32	Makine Teknolojileri Alanı	Samsun
Ö6	Erkek	5	Biyomedikal Cihaz Teknolojileri	Samsun
Ö7	Kadın	28	Güzellik Ve Saç Bakım Hizmetleri	Samsun
Ö8	Erkek	24	Motorlu Araçlar Teknolojisi	Samsun
Ö9	Erkek	25	Elektrik Elektronik Teknolojisi	Samsun
Ö10	Erkek	24	Mobilya Ve İç Mekan Tasarımı	Samsun
Ö11	Erkek	32	Elektrik Elektronik Teknolojisi	Samsun
Ö12	Erkek	28	Elektrik Elektronik Teknolojisi	Samsun
Ö13	Erkek	9	Elektrik Elektronik Teknolojisi	Trabzon
Ö14	Erkek	25	Elektrik Elektronik Teknolojisi	Samsun
Ö15	Erkek	35	Elektrik Elektronik Teknolojisi	Samsun

Tablo 1’de araştırmanın amacına hizmet edecek sekiz farklı alandan meslek dersi öğretmenleri gönüllü olarak araştırmaya katılmışlardır. Katılımcılar biri kadın ondördü erkek olmak üzere on beş öğretmenden oluşmaktadır. Bu öğretmenlerin tamamı araştırma amacına uygun olarak on biri Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde, dördü de Mesleki Eğitim Merkezinde görev yapan meslek dersi öğretmenleridir. Meslek dersi öğretmenlerinin MESEM programı hakkında görüşleri incelenirken katılımcıların, farklı mesleki tecrübeye sahip olan öğretmenlerden seçilmesine özen gösterilmiştir. Bu seçilen öğretmenler, Adana (1 kişi), Çorum (1 kişi), Trabzon (1 kişi), Zonguldak (1 kişi) ve Samsun (11 kişi) illerinde görev yapmaktadırlar. Katılımcıların ikisi 5-10 yıl arası, dokuzu 20-30 yıl arası tecrübeye sahipken diğer 4 öğretmen 30 yıl üzeri tecrübeye sahiptirler.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada verilerin toplanmasında görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme, kişilerin duygularının, düşüncelerinin, tutumlarının, tecrübelerinin ve şikayetlerinin anlaşılabilmesi için etkili bir tekniktir (Çilingiroğlu ve Sevcen, 2007). Görüşme herhangi bir konu hakkında derinlemesine bilgi toplamada kullanılan önemli bir veri toplama tekniğidir. Özellikle nitel çalışmalarda tercih edilmektedir.

Bu çalışmada meslek dersi öğretmenlerinin MESEM programı hakkındaki görüşlerine ilişkin veri toplamak için çalışmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlama sürecinde Mesleki ve Teknik Eğitim hakkında ilgili alanyazın incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda görüşme formunda yer alan sorular hazırlanmıştır. Bu soruların uygunluğu ile ilgili olarak iki alan uzmanı öğretim üyesinin görüşleri alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bunun sonucunda Samsun ilinde görev yapmakta olan Mesleki ve Anadolu Lisesi iki okul müdürünün görüşlerinden de yararlanarak sorulara son şekli verilerek katılımcılara yöneltilmiştir.

Görüşmeler 2023 yılının Nisan ve Mayıs aylarında yüz yüze ve çevrimiçi yapılmıştır. Görüşmelerde olası veri kayıplarını en aza indirmek için ses ve kamera kaydı alınmıştır. Kayıtların görüşmecilerde yaratabileceği olumsuz durum düşünülerek isterlerse görüşme sonunda izleyip-dinleyebilecekleri ve istemedikleri yerleri silip, düzeltebilecekleri kendilerine ifade edilmiştir. Bu şekilde katılımcıların kendilerini daha rahat ifade edebilmeleri sağlanmaya çalışılmıştır.

Yapılan görüşmeler iki araştırmacı tarafından izlenmiştir. Ancak olası olumsuzlukları engellemek için görüşme bir araştırmacı tarafından sürdürülmüştür. Öğretmenlerin görüşlerini daha rahat ifade edebilmeleri için uygun gördükleri zamanda ve yerde yüz yüze veya çevrimiçi görüşmeler şeklinde yapılmıştır. Böylece araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamaya yönelik önlemler alınmaya çalışılmıştır. Katılımcılara aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

1)MESEM uygulaması nedir? 2)Bu uygulamaya yönelik görüşleriniz nelerdir? 3)Bu uygulamada görülen eksiklikler nelerdir? 4)Uygulamada ne tür sorunlarla karşılaşmaktadır? 5)Başarılı olarak uygulanması için önerileriniz nelerdir?

Verilerin Analizi

Görüşmeler sonucunda ulaşılan veriler betimsel içerik analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Betimsel içerik analizi, belirlenmiş bir konu hakkında bütün çalışmaların ele alınıp eğilimlerinin ve araştırma sonuçlarının tanımlayıcı bir boyutta değerlendirilmesini içeren sistematik çalışmalardır (Jayarajah, Saat ve Rauf, 2014 ; Lin, Lin, ve Tsai, 2014). Çözümleme yapılırken katılımcılara birer numara verilerek katılımcılar Ö1, Ö2... olarak kodlanmıştır. İlk önce ses ve görüntü kayıtları dinlenerek deşifre edilmiş ve görüşme sırasında tutulan notlarla karşılaştırılarak son hali yazıya geçirilmiştir. Daha sonra çözümleme yapılırken katılımcılara birer numara verilerek incelemeler yapılmıştır. Görüşmede sorulan her bir soru bir tema olarak kabul edilerek çözümleme yapılmıştır. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır. Bunun için önce veriler okunarak düzenlenmiştir. Daha sonra düzenlenen veriler tanımlanmıştır. Araştırmaya katılan kişilerden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Tanımlanan bulgular açıklandıktan sonra birbiriyle ilişkilendirilerek anlamlandırılmaya çalışılmıştır (Şimşek ve Yıldırım, 2003). Görüşmeye katılan öğretmenlerden doğrudan alıntılar yapılarak bulguların doğruluğu desteklenmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, görüşmeler sırasında katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar araştırmanın amaç ve alt amaçları doğrultusunda içerik analizi bulgularına yer verilmiştir. İlk soruda katılımcılara “MESEM programı nedir?” sorusu sorularak program hakkında bilgilendirilip bilgilendirilmediklerine dair veriler toplanmıştır. Çalışmanın amaçları doğrultusunda katılımcıların MESEM programı hakkında ne ne derece bilgi sahibi oldukları belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlere sorulan sorular bağlamında bulgular aşağıya çıkarılmıştır.

MESEM Uygulaması Nedir?

Katılımcıların tamamının MESEM uygulamasından haberdar oldukları, bu programa hangi öğrencilerin katıldıklarını ve bu program ile hangi amaçlara ulaşılmak istendiğini bildikleri bulgularına ulaşılmıştır. Katılımcıların tamamı bu programı olumlu bir proje olarak değerlendirmişlerdir. MESEM'in piyasanın ara eleman ihtiyacını karşılamaya dönük bir proje olduğunu dile getirmişlerdir. Araştırmaya katılanların çoğunluğu projeyi daha erken yaşlarda çırak olarak iş hayatına giren öğrencilerin iş ortamında yaparak-yaşayarak öğrenme yoluyla mesleki eğitim alma olarak tanımlanmışlardır. Bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Bir meslek dalında eğitim alacak olan kişiye meslek eğitiminin pratiğini işyeri ortamında, teorik bilgi ihtiyacını da okul ortamında verilmesini sağlayan bir mesleki eğitimi sistemidir” (Ö5).

“Öğrencilerin yaparak, yaşayarak ve uygulama eğitim fırsatını daha erken yaşlarda bulduğu bir fırsat olarak düşünüyorum. Ülkemizin ara eleman ihtiyacını gidermek için yurt dışında sistemi oturmuş bir modeldir. 1 gün okul, 4 gün iş yeri eğitimi olan programda teorik eğitim ve uygulamalı eğitim olarak yürütülmektedir” (Ö6).

“Herhangi bir sebeple örgün eğitim dışında kalan öğrenciler ile lise, ön lisans ve lisans mezunlarına bir meslek dalında yeterlilik kazandırmak için uygulanan bir program.” (Ö10).

“Piyasada geçerliliği olacak olan bir işi yapabilmek için kendisine o meslek ile ilgili gerekli pratik bilgi ve davranışları iş ortamında kazandıran eğitim programı” (Ö14).

Bu Uygulamaya Yönelik Görüşleriniz Nelerdir?

Bu araştırmanın ikinci sorusuna katılımcılardan ikisi olumsuz görüş belirtmişlerdir. Diğer öğretmenlerin görüşleri çoğunlukla olumludur. Katılımcıların on üçü bu programı ülkenin geleceği için, gençlerin nitelikli bir eğitim almaları ve aldıkları bu eğitim ile istihdam edilmeleri ve sanayinin ihtiyacı olan nitelikli ara eleman ihtiyaçlarını karşılamaları anlamında olumlu bulmaktadırlar. Bazı katılımcıların görüşleri aşağıya çıkarılmıştır:

“MESEM uygulamasının Lise düzeyinde diploma vermesini doğru bulmuyorum. Mesleki ve Teknik Lise mezunları amacı karşılamaktadır, MESEM uygulamasının Çıraklık ve Kalfalık düzeyinde kalması gerekir” (Ö10)..

“Teoride çok başarılı ancak uygulamada amacı dışında kullanıldığından (suistimal edildiğinden) amacına ulaşamıyor.”(Ö13).

“Kesinlikle ülkenin geleceği için kaliteli ara eleman ihtiyacını karşılamak için çok önemli olduğunu düşünüyorum. Öğrenciler piyasa şartlarında ve piyasadaki teknolojiyi uygun eğitim almaktadır” (Ö1).

“Üniversite okumayacak veya yükseköğrenim yapma imkanı olmayan öğrencilerin bir meslek sahibi olmaları için MEB. tarafından kontrol edilen güzel bir sistemdir” (Ö5).

“Yükseköğrenime devam etmeyecek öğrenciler için meslek sahibi olmaları yönünden faydalı bir uygulamadır” (Ö14).

“Gençlerin meslek sahibi olmalarına katkıda bulunduğu için güzel bir uygulama. Son yıllarda devletin işverenlere teşvik uygulaması da MESEM'e ilgiyi artırmakla beraber fazlasıyla suistimalide beraberinde getirmiştir. Özellikle büyük firmaların lise mezunu tüm elemanlarını okula kaydettirip verecekleri ücretin yarısını devletten almaları bana göre yanlış. Teşvik olayına acilen düzenleme yapılmalıdır” (Ö7).

Bu Uygulamada Görülen Eksiklikler Nelerdir?

Katılımcılara sorulan “MESEM programının uygulamasında görülen eksiklikler nelerdir?” ile uygulamanın eksiklikleri sorulmuştur. Alınan yanıtlarda; teorik ders saatlerinin fazla olması, altyapısı hazırlanmadan aceleye getirilerek uygulamaya başlanması, örgün eğitim gören öğrencilerle aynı binalarda eğitim görmelerinin olumsuz yönlerinin olması, teorik eğitim ile uygulamalı eğitimin paralel bir şekilde yürütülememesi, uygun işyerlerinin sayısının yetersiz olması, işyerlerinde belirli işlerde uzmanlaşma olması nedeniyle diğer iş ve işlemlerde uygulama yapılamaması, lise diplomasının verilmesinin yanlış bulunması, bu programa daha çok akademik başarısı düşük, devamsızlık yapan ve ailevi problemleri olan öğrencilerin katılıyor olması, lise mezunlarına yönelik eğitim süresinin yetersiz olması, öğrencilerin meslekler arası geçişte derslerin güncellenmemesi, ücretlerin zamanında ödenmemesi, devlet teşvikinin doğrudan öğrenci hesabına yatırılmaması, öğrencilerin eğitimden çok ücreti tercih etmesi ve işyerinin öğrenciyi bedava işgücü olarak görmesi gibi eksikliklerin var olduğu olarak sıralanmaktadır. Bazı katılımcıların görüşleri şunlardır:

“Ücretlerin işletmelere zamanında yatırılması, öğrencilerin tamamının mesleki eğitim merkezleri bünyesinde iş ve işlemlerinin yürütülmesi (meslek liselerinde değil), ücret düzenlemesine yeni kriterler getirilmesi (işletmede öğrenci, ille de ücret diyor başka bir şey demiyor), öğrenciler sürekli iş yeri değiştiriyor, ücret ödemelerinde okul muhatap edilmemeli. Öğrencinin gideceği işletmenin belirli kriterleri olmalı” (Ö12).

“Çalışanın ücretinin zamanında yatırılmaması, geri iade ücretlerinin zamanında işverene yatırılmaması, öğrencinin okul ile ilgili bir işi olduğunda izin alamaması, koordinatör öğretmenlerinin muhasebe elemanı gibi kullanılması, koordinatör öğretmenin görev günü işyerinde öğrenci ve sorumlu kişi ile irtibat kuramaması vb.” (Ö9).

“Sadece başarısız, devam problemi mevcut, ailevi sıkıntıları olan öğrencilerin değil de, gerekli tanıtımların yapılarak sisteme bütün öğrencilerin ve meslek lisesi bölümlerinin katılmasını sağlanmalı.”(Ö11).

Uygulamada Ne Tür Sorunlarla Karşılaşılmaktadır?

MESEM programının uygulamasında ne tür sorunlarla karşılaşıldığına dair soruya verilen yanıtlarda, öğrencilerin derslere olan ilgisizliği ve devamsızlıkları, örgün eğitim ile birlikte aynı binalarda eğitimin uyumsuz olduğu, işyerlerinin bu programın mahiyetini iyi bilmemeleri ve bunun neticesinde bu öğrencileri bir öğrenci olduğunun farkında olmamaları onları çalışan bir işçi gibi görmeleri, usta öğreticilerin yetersizliği, sınavlarda sorulan sorularda birlik beraberlik olunmaması (Bakanlık tarafından tek elden soruların hazırlanması ve uygulanması istenmektedir), öğrenciler ile okul idarecilerinin iletişim sorunları, alan ve dal geçişlerinde kolaylık olduğundan sistemde devamlılık sorunu yaşandığı, telafi eğitimlerinin yapılmasında zaman ve işletme olanakları açısından yetersiz kalındığı, işyerleri ücret ödemelerini geciktirmeleri gibi sorunların yaşandığı bulgularına ulaşılmıştır. Bazı katılımcıların görüşleri aşağıya çıkarılmıştır:

“İşyeri seçimindeki yetersizlik, yaş sınırı olmaması, bazı işyerlerinde devletten para almak için gerekli eğitimin amacı dışında kullanılması, işyerindeki çalışma sürelerinin fazla olması vb.” (Ö15)

“Ücret ödemelerinde sıkıntı yaşanmaktadır, ücretler bakanlık tarafından işletmeye veya öğrenciye yatırılmalıdır. Öğrencilerin sık işyeri değiştirmeleri engellenmelidir. Öğrenciler sanayi kesiminde çalıştıkları için meslek lisesine derse geldiklerinde okula adapte olamamakta, okul eşyalarına donatımına zarar vermekteler, okuldaki diğer öğrenciler ile kavga etmekteler veya küfürlü konuşmalar olmaktadır”(Ö12).

“Meslek lisesinde okuyan öğrenciler aynı alan ve dalda olmalarına rağmen gerek işletme seçimi gerekse ücret ödenmesi konusunda farklılıkların ortadan kaldırılması lazım. MESEM’deki işletmelere öğrenci ücretlerinin tamamı ödenirken meslek lisesinden öğrenci alan işletmeye 3/2 si ödenmektedir. Meslek lisesinde İ.S.G hükümlerine göre işletme belirlenirken, MESEM’de usta öğreticilik belgesi olması yeterli gözükmemektedir” (Ö5).

“MESEM projesi ile eğitimine devam eden öğrencilerin devlet teşviki ile 3308 sayılı kanun gereği olan asgari ücretin %30’u olan ücretin tamamını alırken, Anadolu lisesi öğrencilerinin 2/3’ü teşvik kapsamında işyerlerine iade edilmesi, işyerlerinin tercihini bu program öğrencilerine yönelik olarak kullanılmaktadır (Ö8).

Başarılı Olarak Uygulanması İçin Önerileriniz Nelerdir?

Katılımcılara “MESEM programının başarılı olarak uygulaması için önerileriniz nelerdir?” sorusuna yaptıkları öneriler şunlardır:

- Teorik ders saati azaltılmalı (Ö1),
- Meslekler ve çerçeve programları günün şartlarına göre güncellenmeli (Ö1),
- Teorik eğitimlerin örgün eğitimden ayrı fiziki ortamlarda verilmesi (Ö2), (Ö6), (Ö12),
- Ortaöğretimde Mesleki ve Teknik Eğitim oranının en az % 75 olması (Ö3),
- Mesleki eğitim çağına gelmiş çocukların ilgi ve yetenekleri doğrultusunda mesleklere yönlendirilmesi (Ö3), (Ö6),
- Devamsızlık problemlerinin azaltılması ve devamsızlığın dersler bazında alınması (Ö1), (Ö4), (Ö6),
- Uygulamalı eğitimlerin okullarda desteklenmesi (Ö5),
- Bütün mesleki eğitim bu programa dönüştürülmeli (Ö6),
- Koordinatör öğretmen ve usta öğreticilerin görüşlerine başvurulması (Ö7),
- Koordinatör Müdür Yardımcısı ve öğrenci arasındaki iletişimin iyileştirilmesi (Ö9),
- İşletmelere bu program hakkında yeterli bilgilendirmenin yapılması (Ö6), (Ö11),
- Ücret ödemelerindeki aksaklıkları giderici önlemlerin alınması ve ücretlerin direkt öğrenci hesabına yatırılması (Ö11), (Ö1),
- Öğrencilerin sık sık alan ve dal değiştirmeleri önlenerek devamlılık sağlanmalı (Ö6), (Ö10), (Ö12), (Ö13),
- Ders içerikleri daha pratik bilgilerle doldurulmalı, temrin yapıları hazırlanmalı (Ö14),
- Suiistimallere açık olan bu programın amacı dışında kullanılmasının önlenmeli (Ö3), (Ö7), (Ö13),
- Öğrenciler bu programları bitirdikten sonra iş yeri açmalarına yönelik kolaylık ve teşvik edici önlemler alınmalı (Ö15),
- Lise diploması vermek için eğitim süresinin yetersiz olması (Ö7), (Ö10),
- Programın uygulanabileceği işyeri sayıları artırılmalı (Ö6),
- Bu program tarım alanında da uygulanmalıdır (Ö15)

Yukarıda sıralanan önerilere bakıldığında, öğrencilerin alan ve dallar arasında sık sık değişiklik yapılmasının önlenmesi, devletin teşvik ücret ödemelerini işyerlerine değil, doğrudan öğrenci hesaplarına yatırması, devamsızlık problemlerinin önlenmesi, ders saatlerinin azaltılması, örgün eğitim ile aynı fiziki ortamda bulunmamaları ve özellikle sistemin devlet teşviki yönünün suistimal edilmesinin önlenmesi için gerekli yasal düzenlemelerin yapılması yönünde önerilerde bulunduğu görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada, MESEM programının uygulanmasının meslek dersi öğretmenlerinin bu program hakkındaki görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmaya sekiz farklı branşta görev yapan biri kadın olmak üzere toplam on beş meslek dersi öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın birinci sorusu olan MESEM uygulamasına yönelik öğretmenlerin bilgi sahibi olup olmadıklarıdır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı bu program hakkında bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların tamamı MESEM'in piyasanın ara eleman ihtiyacını karşılamaya dönük bir proje olduğunu belirtmişlerdir. Bu projeyi, daha erken yaşlarda çırak olarak iş hayatına giren öğrencilerin iş ortamında yaparak-yaşayarak öğrenme yoluyla mesleki eğitim alma olarak tanımlamışlardır. Alan yazına bakıldığında, MESEM'in dört yıllık zorunlu ortaöğretim kurumu olduğu ve Mesleki Eğitim Merkezinin kısaltması olduğu belirtilmektedir (MTEGM, 2022). Meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin bu konuda bilgi sahibi olmaları onların öğrencilerin gelişmelerini yakından izlediklerini göstermektedir.

Araştırmanın ikinci sorusunda, öğretmenlerin bu uygulamaya yönelik görüşlerini ortaya koymaları istenmiştir. Öğretmenler bu uygulamanın, Mesleki ve Teknik Eğitim açısından ülkeye faydalı ve yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Bu uygulamanın temel amacının gençlere meslek edindirmek olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler haftanın bir gün okulda teorik eğitim, dört gün de işyerinde yaparak-yaşayarak pratik eğitim ile çıraklık eğitimlerini tamamlayıp, 11. sınıf sonunda kalfalık, 12. sınıfın sonunda ustalık belgesi ve işyeri açma belgelerini almış olacaklardır. Diğer yandan da zorunlu eğitimlerini bu program ile tamamlayarak meslek lisesi diploması almaya hak kazandıklarını dile getirmişlerdir. Katılımcıların on üçü ülkenin geleceği için gençlerin nitelikli bir eğitim almaları ve aldıkları bu eğitim ile istihdam edilmeleri bakımından sanayinin ihtiyacı olan nitelikli ara eleman ihtiyacını karşılama yönünden ele alındığında MESEM uygulamasına olumlu baktıklarını belirtmişlerdir. Buna rağmen iki öğretmen uygulamaya olumsuz bakmışlardır. Bir öğretmen, lise düzeyinde diploma verilmesini doğru bulmadığını, bunun çıraklık ve kalfalık düzeyinde kalmasını dile getirirken ikinci öğretmen, teoride çok başarılı görünmesine rağmen uygulamada suistimal edildiğini belirtmiştir. Alan yazına bakıldığında, Üstün ve Yiğit, 2022, mesleki eğitimde farklı sorunların yaşandığını ifade etmektedirler. MÜSİAD hazırlanmış olduğu bir raporda Türkiye'de mesleki eğitimin geliştirilmesinde Mesleki Eğitim Merkezlerinin önemli bir yeri olduğu belirtilerek bazı önerilerde bulunulmuştur (Şencan, 2008). Güney Marmara Kalkınma Ajansının yaptığı bir araştırmada firmalar genel kavrayış yönünden düz lise mezunlarını daha yetenekli bulmakta ancak, el becerisi ve mesleği yatkınlık bakımından işe almada mesleki ve teknik eğitim kurumlarını tercih ettiklerini belirtmişlerdir (GMKA, 2020). Başka bir çalışmada, mesleki eğitim sisteminin AB'den alınan ve ülkemizin ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir sistem olduğu ancak, mesleki eğitim sistemimizin uygulamadan kaynaklanan problemleri bulunduğunu belirtilmiştir (Çetin, 2016).

Araştırmanın üçüncü sorusu MESEM programının uygulamasında görülen eksikliklere yöneliktir. Araştırma bulgularına göre, teorik derslerin çokluğu ve altyapı hazırlanmadan uygulamaya geçilmesi, fiziki eğitim sorunları, teori ve pratik eğitimin bir arada yürütülmesinde karşılaşılan güçlükler, işyeri yetersizliği, uzman eksikliği, akademik başarısı düşük öğrencilerin bu uygulamayı tercih etmesi, sürenin yetersiz oluşu, ücretlerle ilgili sıkıntılar olarak sıralanmaktadır. Alan yazına bakıldığında bu görüşleri doğrulayan çalışmalara rastlanmaktadır. Ekonomik getirisinden istifade etmek maksadıyla MESEM programına geçmek maddi destekten faydalanmak amacıyla MESEM'e geçişlerin meslek liselerindeki ve diğer türdeki okullardan daha cazip hale gelmiştir. Ancak bu durum, çocuklarının örgün eğitimden uzaklaşmaması gerektiğini düşünen öğretmen ve veliler, öğrencileri ikna etmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Aynı çalışmada, MESEM öğrencilerinin, okullar ve alanlar arasında sürekli nakil geçişi yapması, okulda ve işyerlerinde kalıcı bir düzenin oluşmamasına neden olduğu ifade edilmiştir. Bu durumdaki öğrencileri öğretmen ve usta eğitimciler tam olarak tanıyamadığı, işletmelerdeki iş akışını aksatması, MESEM'e yönelik olumsuz algının oluşmasına neden olduğu belirtilmiştir (Özkan, 2023). Araştırma bulgularına bakıldığında bu tür olumsuz durumlara rağmen öğretmenlerin çoğunluğu MESEM programını, öğrencileri meslek sahibi yapacak faydalı bir uygulama olarak görmektedirler.

Araştırmanın dördüncü sorusunda uygulama ile ilgili karşılaşılan sorunlar sorulmuştur. Akademik olarak başarılı öğrencilerin bu tür programları seçmek istememesi bu programın niteliğini olumsuz yönde etkileyen en önemli sorun olarak görülmektedir. Bununda asıl nedeni, öğrencilerin ve velilerin yükseköğretime devam edebilmek için daha çok Anadolu Lisesi ve Fen liseleri gibi okulları tercih etmeleridir. Diğer önemli bir sorun öğrencilerin eğitim öğretime karşı ilgisizlikleri gelmektedir. Bu programlara akademik başarısızlık nedeni ile gelmek zorunda olan öğrencilerin çalışmaya karşı da isteksiz oluşları bu uygulamayı sadece bir ücret alma olarak görmeleri de başka bir sorundur.

Araştırmada meslek liseleri ile MESEM uygulamasının birbirine olan yakınlığı ve ilişkisi ile ilgili kıyaslamalar yapılmış ve ara eleman yetiştirme görevinin aslında meslek liseleri tarafından yapıldığı ve bu uygulamanın gereksiz olduğu görüşleri belirtilmiştir. Yapılan başka bir araştırmada benzer sonuçlar bulunmuştur. Hem Mesleki Eğitim Merkezleri hem de Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanuna tabi iki kurumdur. Bu iki kurumda görevli öğretmen ve yöneticileri üzerinde yapılan çalışmada iki kurumun birbiri ile çok kıyaslandığı, her iki kurumda bu MESEM programının kendi kurumlarında toplanması ya da kurumların birleştirilmesi gerektiğini düşünmektedir.. Bununla birlikte Mesleki ve Teknik Anadolu lisesini tercih etmeyen öğrencilerin, Mesleki Eğitim Merkezi kurumlarını tercih etmesi bu iki kurum arasında bir çatışma yaşandığı araştırmalarda ulaşılan bir diğer sonuçtur (Küçükğacal, 2022).

Öğrencilerin uygulama yapacağı işletmelerin usta öğretici, işyeri imkanları, işyeri ortamı vs. yetersiz olması veya işletmelerin bu programdaki öğrencileri öğrenci gibi görmemeleri de başka bir problemdir. Bu programın en olumlu yönü öğrencilerin küçük yaştan itibaren işyerinde çırak olarak başlamasıdır. Yapılan başka bir araştırmada, Eğitim sisteminin 4+4+4 zorunlu eğitim olmasıyla birlikte işletmeler için yetiştirilecek çırağın bulunamamasıdır. Katılımcılar, 4+4+4 sistemi ile mesleki eğitim merkezi kurumlarına devam eden çırak öğrenci sayılarının azaldığı görüşünü ileri sürmüştür. Durum böyle olunca, Mesleki eğitim merkezlerinde sağlanan ve geçmişi temsil eden aynı zamanda eskiden veliler aracılığıyla bir takım nedenler sonucu tercih edilen çıraklık eğitimi, zamanla 4+4+4 zorunlu eğitim sistemine yenik düşmeye mahkum edildiğini göstermektedir. 2022 yılının ikinci döneminde Milli Eğitim Bakanlığı, 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanununda yeni düzenlemeler yapmıştır. Bu kurumlara devam eden öğrenciler, telafi eğitimlerini tamamları sonucunda kendilerine lise diploması verilmesi, iş kazası ve meslek hastalıklarına karşı öğrencilerin sigortalı yapılması ve 12. sınıf öğrencilerine asgari ücretin yüzde ellisi tutarındaki ücretin işverenlere teşvik olarak ödenmesi bu durumun akıbetinin olumlu yönde değiştireceğini söyleyebiliriz. Yapılan bir araştırmada katılımcılar, bu program sonunda lise diploması verilmeye başlanmasıyla bu kurumların öğrenci sayılarında bir artışın olduğu yönünde görüşler sunmuşlardır. Bu durum ülkemiz piyasasında, genç işsizlik sorununa çözüm olabilmek açısından faydalı bir uygulama olduğu ve mesleki eğitim kurumlarını daha cazip hale getirdiği belirtilmiştir (Küçükğacal, 2022).

Okulda teorik eğitim ile öğrencilerin yapmış oldukları uygulamalar desteklenerek mesleğin daha etkili bir şekilde öğrenilmesi sağlanmaktadır. Geçmiş yıllarda yapılan mesleki eğitimlerde de çocukların meslek hayatına erken yaşta başlamasının önemli avantajları olduğu alan yazında belirtilmektedir. Meslek liselerinde çocuklar zamanlarının büyük bir bölümünü teorik eğitimi aldıklarından uygulamada beceri eksiklikleri gözlenmiştir. MESEM programı uygulaması ile bu eksikliklerin giderilmesi beklenmektedir. Bunun yanında MESEM programında işyerlerinde sadece bir iş üzerinde uzmanlaşıyor olmak bütüncül bir eğitim almıyor olmakta bir handikap olarak görülmektedir. Daha önce yapılan araştırmalarda, Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde verilen eğitim ile MESEM programında verilen eğitim birbiri ile aynı olmadığı, MESEM öğrencileri haftada bir gün teorik eğitim alarak mezun olup aynı meslek lisesi diplomasını alması doğru bulunmamaktadır. Bunun yanında Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencisi son sınıfta staja gittiğinde verilen teşvik desteği ile MESEM öğrencilerine verilen teşvik desteğinin farklı olması da eleştirilmektedir. Ayrıca, MESEM programlarında nakil geçişlerinin çok kolay ve fazla olması olumsuz olarak görülmektedir. Öğrencilerin MESEM programına geçmesiyle örgün eğitimden koştukları, devlet katkısı olmasının öğrenci ve velilere cazip geldiği, okuma isteklerinden vazgeçtikleri,

yükseköğretimi düşünmedikleri, akran ilişkilerinden uzaklaştıkları ve okul terkinde bir seçenek gibi görüldüğünü sonuçlarına ulaşılmıştır (Özkan, 2023).

Araştırmanın son sorusunda MESEM uygulamasının başarılı bir şekilde yürütülmesi ve amacına ulaşabilmesi için katılımcılardan öneriler istenmiştir. Türkiye’de faaliyet gösteren işverenler, mesleki ve teknik eğitim programlarının hazırlanmasında ve desteklenmesinde çok az söz sahibi olabilmektedirler. Eğitim ile piyasa yani işletmeler ile ilişkilerin bu denli zayıf olması sonucunda eğitimin sadece eğitim kurumlarında yapılması bireylerin beceri ve yetkinlik yeteneklerini geliştirmede sınırlamaktadır. DPT, mesleki eğitim üzerinde yaptığı çalışmada, sanayi-okul arasındaki iletişim eksikliğini belirttikten sonra sanayi-eğitim çalışmalarının desteklenmesini ve özendirilmesini, MEB-Özel sektör iletişiminin geliştirilmesi gerektiğini, eğitim programları hazırlıklarında işletmelerin, usta eğitimcilerin, eğitimcilerin de görüşlerinin alınarak hazırlanmasını, meslek liselerinin staj programlarının sanayi şartlarının gerçeklerine uygun olarak öğrenci ve işletmelere yarar sağlayacak şekilde hazırlanmasını önermektedir (DPT, 2013).

Ülkemizde yayınlanan bir araştırma raporunda, sekiz yıllık ilköğretimde bireylere temel beceriler kazandırılmı istendiği ancak ülkemizde mesleki ve teknik eğitimin ortaöğretim seviyesinde başladığını belirtmiştir. Bireylere verilecek mesleki ve teknik eğitim, her bireyi kendi potansiyellerine ulaştırmayı sağlamalıdır. Ülkemizdeki tarım, sanayi ve hizmet sektörlerinin nitelikli ara eleman ihtiyacını karşılamasını, böylelikle Türkiye’nin rekabet gücünün artmasına ciddi katkılar sunması gerektiğini ortaya koymuştur (Aktaşlı vd., 2012).

Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre araştırma sonucunda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- MESEM Programının istihdama etkisinin incelenmesi önerilmektedir.
- Bu program ile sanayide nitelikli ara eleman ihtiyacı sorunun önemli ölçüde giderilebilmesi için devlet ve özel sektör tarafından daha yaygın ve etkili uygulanmasının desteklenmesi önerilmektedir.
- MESEM programına kayıtlı öğrenciler ile örgün eğitimdeki öğrencilerin aynı fiziki ortamda bulunmalarının sakıncalı olduğu bulgusuna dayanarak eğitim ortamında bir arada olmamalarının sağlanması önerilmektedir.
- Eğitim süresinin tamamını aynı işletmede tamamlayan öğrencilerin tek bir alanda uygulama yapması alınan eğitimin bir bütün olmasını mümkün kılmamaktadır. Belirli periyotlarla öğrencileri dönüşümlü olarak farklı işletmelere göndererek alanı ile ilgili bütün yeterlilikleri kazanması sağlanmalıdır.
- İşletmelerin öğrenci ücret ödemelerinde farklı nedenlerle aksamalar olmaktadır. Devlet tarafından sağlanan teşvik ödemelerinin öğrencilerin doğrudan kendi hesaplarına yatırılması önerilmektedir.
- Uygulamanın amacına ulaşabilmesi için uygulamanın içeriği ve amacı işletmelere, usta öğreticilere, velilere ve öğretmenlere yeterli ölçüde anlatılması önerilmektedir.
- Uygulama yapılacak işyerlerinin sayısının çoğaltılması önerilmektedir.
- Bu programı bitiren öğrencilerin iş yeri açmalarına yönelik kolaylık ve teşvik edici yasal düzenlemeler yapılması önerilmektedir.
- Bu tür program ve projeler hazırlanmadan önce meslek dersleri öğretmenlerinin ve usta öğreticilerin görüşlerinin alınması önerilmektedir.

Kaynakça

- Adıgüzel, O. C., & Berk, Ş. (2009). Mesleki ve teknik ortaöğretimde yeni arayışlar: yeterliğe dayalı modüler sistemin değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 6 (1), 220-236.
- Ak, M. (2006). *İ. Meşrutiyet döneminde mesleki ve teknik eğitim okulları*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Akgündüz, D., & Mesutoğlu, C. (2020). *Mesleki ve teknik liselerde sanayi 4.0 için STEM eğitimi*. TUSİAD.
- Aktaşlı, İ., Kafadar, S., & Tüzün, I. (2012). *Meslek eğitiminde kalite için işbirliği mesleki ve teknik eğitimde güncellenmiş durum analizi*. İmak Ofset Basım Yayın San. ve Tic. Ltd. Şti.

- Akyol, H., Tufan, Y., Cansız, İ., Türinay, N., Altun, K., Boz, Y., Dağlı, H., Gülderen, Ö. (2019). *Yeni bir eğitim modeli önerisi*. Anadolu Eğitim Kültür ve Bilim Vakfı, Raporlar Serisi-9.
- Altay, F., & Üstün, N. (2011). *Mesleki eğitim sistemi*. Konya Ticaret Odası, ETÜD-Araştırma Servisi Araştırma Raporu.
- Bağ, Y. (2022). Türkiye'de mesleki eğitimde yaşanan değişim süreci. *International Social Sciences Studies Journal*, 8 (101), 2739-2756. <http://dx.doi.org/10.29228/sss.63945>.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Pagem Akademi.
- Bozgeyikli, H. (2019). *Mesleki ve teknik eğitimin geleceği analiz raporları 02*. İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pagem Akademi.
- Çetin, Ö. (2016). *Mesleki eğitim merkezlerinin yerel sanayilerin gelişmesindeki fonksiyonu: problem ve çözüm önerileri (Konya örneği)*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. KTO Karatay Üniversitesi.
- DPT. (2013). *Onuncu kalkınma planı*. Devlet Planlama Teşkilatı.
- Gel, A. I. (2019). *Mesleki ve teknik liselerin istihdam ve yükseköğretime geçiş amaçlarına ulaşma durumu (Manisa örneği)*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- GMKA. (2020). *Mesleki eğitim analizi ve strateji çalışması*. Güney Marmara Kalkınma Ajansı.
- Gül, D. (2019). *Mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin yetenek ilgi ve değerleri ile okudukları bölüm arasındaki ilişki*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Gülhan, A. (2017). *Meslek liseleri yöneticileri gözüyle meslek liselerinin önemi, mevcut durumu, sorunları ve çözüm önerileri*. [Yayınlanmamış tezsiz yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Gür, B. S., & Çelik, Z. (2023, 6 Ağustos). *Türkiye'de milli eğitim sistemi yapısal sorunlar ve öneriler*. Setav: http://file.setav.org/Files/Pdf/20121126140909_setat_turkiyede_milli_egitim_sistemi.pdf adresinden alınmıştır
- İşler, H. (2012). Mesleki ve teknik eğitimde değişen paradigmlar. *Mesleki Bilimler Dergisi*, 1(2), 119-131.
- Jayarajah, K., Saat, R. M., & Rauf, R. A. (2014). A review of science, technology, engineering; mathematics (STEM) education research from 1999–2013. *A malaysian perspective. EURASIA journal of mathematics, science & technology education*, 10(3), 155-163 <https://doi.org/10.12973/eurasia.2014.1072a>.
- Kalkınma Bakanlığı. (2018). *Mesleki eğitimde niteliğin artırılması çalışma grubu*.
- Karaçivi, C. (2000). *Türkiye'de mesleki teknik eğitim*. [Yayınlanmamış tezsiz yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Karakış, M. (2012). *İlköğretim öğrencilerinin mesleki ve teknik eğitim alguları*. [Yayınlanmamış tezsiz yüksek lisans tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Karakütük, K. (2012). *Eğitim planlaması*. Elhan Kitapevi.
- Korkmaz, M. (2015). Türkiye'de mesleki eğitim. *İTO Ar-Ge Bülten Dergisi*, 4-5.
- Küçükğacal, F. (2022). *Türkiye'de mesleki eğitim sisteminin sorunları kırklareli ilinde nitel bir araştırma*. [Yayınlanmamış tezsiz yüksek lisans tezi]. Kırklareli Üniversitesi.
- Lin, T. C., Lin, T. J., & Tsai, C. C. (2014). Research trends in science education from 2008 to 2012: A systematic content analysis of publications in selected journals. *International Journal of Science Education*, 36(8), 1346-1372. <https://doi.org/10.1080/09500693.2013.864428>.
- MEB. (1973). 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu. *Resmi Gazete* : Tarih : 24/6/1973 Sayı : 14574
- MEB. (2006). *MEGEP*, Türkiye'nin başarısı için itici güç: hayat boyu öğrenme politika belgesi.

MTEGM. (2022, 6 Ağustos). *Sanayi bölgelerinde kurulan mesleki eğitim merkezi / irtibat büroları*. Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü: https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/11171038_255_OSB_MEM_YRTYBAT_BUROS_U_KURULMASI_LANSMAN_KYTAPCIYI.pdf

OECD. (2001). *The well-being of nations, The role of human and social capital*.

Ören, K., & Yüksel, H. (2012). Geçmişten günümüze çalışma hayatı. *Hak-İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi* 1(1), 33-59.

Özcan, K. (2009). *Mesleki ve teknik öğretimde finansman, harcamalar ve maliyet*. [Yayınlanmamış tezsiz yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Özer, M. (2020). Türkiye'de mesleki eğitimde paradigma değişimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40 (2), 357-384. <https://doi.org/10.17152/gefad.752523>.

Özer, M. (2021). Türkiye'de mesleki eğitimi güçlendirmek için atılan yeni adımlar. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (16), 1-16. <https://doi.org/10.46778/goputeb.907302>.

Özkan, N. (2023). *Mesleki ve teknik eğitim kurumlarında mesleki eğitim merkezi (MESEM) uygulamasının okul paydaşları açısından incelenmesi*. [Yayınlanmamış tezsiz yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.

Özsoy, C. (2007). *Türkiye'de mesleki ve teknik eğitimin iktisadi kalkınmadaki yeri ve önemi*. [Yayınlanmamış tezsiz yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev.: M. Bütün ve S. B. Demir). Pagem Akademi.

Pehlivan, A., & Karlıklı, M. (2018). Ortaöğretim kurumlarında verilen muhasebe eğitiminin muhasebecilik mesleğine uygunluğunun değerlendirilmesi. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 151-165.

Sevencen, F., & Çilingiroğlu, N. (2007). Sağlık alanındaki araştırmalarda kullanılan niteliksel veri toplama yöntemleri. *Toplum Hekimliği Bülteni*, 26 (1), 1-6. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.492455>.

Şencan, H. (2008). *Türkiye'de mesleki ve teknik eğitim sorunları-öneriler*. MÜSİAD Araştırma Raporları 55. Tavashlı Matbaacılık.

Tuzcu, G. (2004). Eğitimin finansman gerekleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 163, 55-70.

Uçar, C., & Özerbaş, M. A. (2013). Mesleki ve teknik eğitimin dünyadaki ve Türkiye'deki konumu. *Journal of Research in Education and Teaching*, 2 (2), 242-253.

Üstün, A., & Yiğit, A. (2022). Mesleki eğitimde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *International Journal of spcial, humanities and administrative sciences*, 8 (54), 827-839. <http://dx.doi.org/10.29228/JOSHAS.63315>.

Yalçın, M. (2017). *Mesleki eğitimde istihdam sorunları, örnek modeller, Türkiye uygulaması ve çözüm önerileri*. [Yayınlanmamış tezsiz yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.

Yazıcı, H., Türkmen, B., & Aydemir, Y. (2015). Dünyada ve Türkiye'de mesleki eğitim ve önemi. *4th International Vocational Schools Symposium*, (s. 1630-1639).

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, K., & Şahin, L. (2015). *Osmanlı'dan günümüze mesleki eğitimin gelişimi*. Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. K. (2013). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1-3. <https://doi.org/10.3138/cjpe.30.1.108>.

Görme Engeli Olan Bireylere Müzik Eğitimi Alanında Hizmet Veren Kuruluşların İncelenmesi

Mert GÜRER¹
Gazi Üniversitesi

Öznur ÖZTOSUN ÇAYDERE²
Gazi Üniversitesi

Özet

Bu çalışma, görme engelli bireylere yalnızca müzik eğitimi sunan kuruluşların kapsamlı olarak incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırma, durum tespiti temelinde gerçekleştirilmiş olup, veriler doküman analizi yöntemiyle toplanmış ve içerik analiziyle değerlendirilmiştir. İncelemeye alınan dört ana kuruluş olan Academy of Music for the Blind, The Amber Trust, FMDG Music School ve Toronto Institute of Music for the Blind, görme engelli bireylerin müziğe erişimini artırmayı ve müzik yeteneklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bulgular, bu kuruluşların benzer amaçlara sahip olduğunu, ancak farklı yöntemlerle bu hedeflere ulaştıklarını göstermektedir. Kuruluşların birçoğu geniş bir müzik eğitimi yelpazesi sunmakta olup, çeşitli enstrümanlar ve müzik türleri üzerine dersler vermektedir. Öğretmen kadroları çeşitli uzmanlık alanlarına sahip olup öğrencilere özelleştirilmiş eğitim sunmaktadır. Ayrıca, bu kuruluşlar çeşitli etkinlikler düzenlemekte ve bağışları kabul etmektedir. Bu bağlamda, bağış yöntemleri ve bağışçılara sunulan seçenekler farklılık göstermektedir. Araştırma sonuçları, bu tür kuruluşların görme engelli bireylerin müzikle buluşmalarını teşvik etmek ve müzik yeteneklerini geliştirmek için önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Öneriler, bu kuruluşların sunduğu hizmetlerin çeşitlendirilmesi, daha fazla destek sağlanması ve görme engelli bireylerin müziğe erişimini artırmak için iş birliklerinin genişletilmesi yönündedir. Bu öneriler, müzik eğitimi alanında faaliyet gösteren kuruluşlar veya yeni kuruluşlar için önemli bir rehber niteliği taşımaktadır. Sonuç olarak, bu çalışma, görme engelli bireylerin müziğe olan tutkusunu ve yeteneklerini destekleyen kuruluşların varlığının önemini vurgulamaktadır. Bu tür kuruluşlar, müzikle ilgili yeteneklere sahip olan her bireye kapılarını açmaktadır ve bu alandaki potansiyeli daha da artırmak için önemli bir role sahiptirler. Ülkemizde de bu hizmete yönelik kuruluşların açılması, yaygınlaşması ve desteklenmesi büyük önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Görme engelli, müzik eğitimi, Braille, web sitesi inceleme, görme engellilere müzik eğitimi veren kuruluşlar

Giriş

Bu araştırma, görme engelli bireylere yalnızca müzik eğitimi vermeyi amaçlayan kuruluşlarla sınırlandırılmıştır. Bu kuruluşların özellikleri, internet sitelerinde sunulan bilgilere dayanarak incelenmekte ve bu kuruluşların, görme engelli bireylerin müzik eğitimi ihtiyaçlarına nasıl cevap verdiği ortaya konulmaktadır. Kuruluşların internet sitelerinin içerikleri, kuruluşların özellikleri, hizmetleri, ücret politikası, hedefleri, sundukları müzik türleri ve enstrüman seçenekleri, diğer kuruluşlarla iş birlikleri, hedef ve hizmetlerin örtüşme durumlarının incelenmesi bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Uçan'a (2018) göre müzik eğitimi; bireylerde müziksel davranış değişiklikleri oluşturma ve bu davranışlarını kendi yaşantıları yoluyla amaçlı olarak değiştirme, dönüştürme, geliştirme ve yetkinleştirme sürecidir. Bu tanımdan yola çıkarak görme engelli bireylerde müzik eğitimi, ilgili bireylerin özel gereksinimleri çerçevesinde müziksel davranış değişikliği oluşturma süreci olarak tanımlanabilir. Müzik eğitimi alanında faaliyet gösteren kuruluşların görme engelli bireylere sunduğu hizmetler büyük önem taşımaktadır. Araştırma bu bağlamda, görme engelli bireylerin müzik eğitimine erişimde karşılaştığı zorlukları ve müzik eğitimi sağlayan kuruluşların rolünü anlamaya odaklanmaktadır.

Müzik yapmayı öğrenmek ve müzikle ilgili etkinliklere katılmak, görme engeli veya düşük görme yeteneğine sahip bireylerin özsaygılarını artırma, sosyalleşme ve müziği kariyer olarak benimseme fırsatı

¹ Sorumlu Yazar. Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı, mertgurur@gazi.edu.tr, ORCID:0000-0002-8758-1551

² Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı, oocaydere@gazi.edu.tr, ORCID:0000-0003-1987-4128

sunmaktadır. Ancak, görme engelli veya düşük görme yeteneğine sahip öğrenciler, müzik öğrenmeye yönelik farklı engellerle karşı karşıya kalmaktadırlar. Araştırmalar, bu engellerin mevcut müzik öğrenme yöntemlerinden, donanımlı olmayan müzik öğretmenlerinden ve görme engelli bireylerin müzik öğrenimini desteklemek için piyasada bulunan sınırlı ve erişilemez araçlardan kaynaklandığını öne sürmektedir. Bireylerin, öğrenme ortamlarına ve müzik öğretmenlerine uyum sağlama yetenekleri sınırlıdır. İlgili literatür incelendiğinde görme engeli veya düşük görme yeteneğine sahip müzisyenlerin karşılaştığı zorlukların tespit edildiği ve dokunmanın müzik okuma ve fiziksel rehberlik bağlamında ne kadar önemli olduğunun vurgulandığı çalışmaların da olduğu görülmüştür (Lu, 2022; Abramo ve Pierce, 2013; Baker ve Green, 2016).

Bunlara ilaveten, yapılan araştırmalarda genellikle görme engellilerin nota okuma ile ilgili yaşadıkları sorunlara, braille nota sistemine, öğretim materyali kullanımına ve öğretmen yeterliliklerine odaklanıldığı görülmüştür (Pirgon ve Babacan, 2013; Özsökmen, 2019; Çağlak ve Şentürk, 2020; Dilsiz ve Şendurur, 2022; Yazar ve Tecimer, 2020; Baker, 2014; Siligo, 2005; McReynolds, 1988). Ayrıca Braille nota sistemi ve bunun teknoloji ile entegrasyonuna ilişkin çalışmaların olduğu da görülmüştür (Sazlı ve Yılma Şakalar, 2018; Ayaz, 2020; Rush, 2015; Payne, 2023).

Görme engelli bireylere yalnızca müzik eğitimi vermeyi amaçlayan kuruluşlarla ilgili hiçbir çalışmayla karşılaşılma olup bu araştırmanın konusuna yakın olduğu düşünülen, görme engelli bireylere eğitim veren kuruluşlardaki müzik eğitimine ilişkin sadece bir çalışmayla karşılaşılmıştır. Abramo ve Pierce (2013) tarafından ABD'deki bir körler okulunda müzik öğretimi ve öğrenimi incelenmiştir. Bu çalışmada öğrenciler devlet okullarında aldıkları müzik eğitimi ve öğretmenlerini görme engellilere eğitim verebilmeleri açısından yetersiz olarak nitelendirmişlerdir.

Bu araştırma, ülkemizde görme engelli bireylerin müzik eğitimine erişimi ve bu alanda faaliyet gösteren kuruluşların rolü ile ilgili önemli bir araştırma boşluğunu doldurmayı hedeflemektedir. Ülkemizde görme engelli bireylere müzik eğitimi sağlamayı amaçlayacak kuruluşların oluşmasına zemin hazırlayacağı düşünülen bu araştırma, ilgili bireyler için müzik eğitimine yönelik hizmetlerin gelişmesinde rehberlik sağlayabilecek önemli bilgiler sunacaktır. Bu çalışmadan elde edilen bulgular, müzik eğitimi alanında daha fazla erişilebilirlik ve eşitlik sağlama çabalarına katkıda bulunmayı amaçlayan politika yapıcılar, eğitimciler ve uzmanlar için değerli bir kaynak oluşturacaktır.

Bu bağlamda, araştırmanın problem cümlesi "Görme engelli bireylere yalnızca müzik eğitimi veren kuruluşların özellikleri nelerdir?" olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada, durum çalışması modeli kullanılmıştır. Durum çalışması hem araştırmanın sonucunu hem de odaklandığı konuyu içeren, araştırmacının gerçek dünya içinde mevcut olan, sınırlı bir sistem veya belirli bir zaman dilimi içindeki farklı sınırlı sistemler hakkında detaylı bilgi toplamak için çeşitli kaynakları kullanarak derinlemesine bir inceleme yapmasını sağlayan nitel bir araştırma desendir (Creswell, 2013/2021). "Görme engelli, müzik eğitimi, Braille, görme engellilere müzik eğitimi veren kuruluşlar" anahtar kelimeleri kullanılarak yapılan taramada ülkemizde ilgili kuruluşlara rastlanmamıştır. Anahtar kelimelerin İngilizce karşılıkları ile tarama yapıldığında ise sadece dört farklı kuruluşun internet sitesine erişilebilmiştir. Bu sebeple evren ve örneklem ayırımına gidilememiştir. Araştırma kapsamında erişilen kuruluşların internet sitelerinde yer alan açıklamalar ışığında hazırlanan "Kuruluşların genel özellikleri" Tablo 1'de mevcuttur.

Tablo 1. Kuruluşların genel özellikleri

Kuruluş Adı	Kuruluş Türü	Faaliyet Süresi	Konum
Academy of Music for the Blind	Kâr amacı gütmeyen kuruluş	20	ABD

The Amber Trust	Hayır kurumu	28	İngiltere
Filomen M. D'Agostino Greenberg Music School	Kamu yardım kuruluşu	5	ABD
Toronto Institute of Music for the Blind	Kâr amacı gütmeyen kuruluş	2	Kanada

“Academy of Music for the Blind”ın (AMB) yirmi yıldır ABD’de faaliyet gösteren kâr amacı gütmeyen bir kuruluş olduğu, “The Amber Trust”ın (Amber) yirmi sekiz yıldır İngiltere’de faaliyet gösteren ulusal bir hayır kurumu olduğu, “Filomen M. D’Agostino Greenberg Music School”un (FMDG) beş yıldır ABD’de faaliyet gösteren kamu yardım kuruluşu olduğu ve “Toronto Institute of Music for the Blind”ın (TIMB) ise iki yıldır Kanada’da faaliyet gösteren kâr amacı gütmeyen bir kuruluş yukarıdaki tablodan anlaşılmaktadır.

Verilerin toplanması, doküman incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi, incelenen bir konu veya olayla ilgili yazılı materyallerin analizini içeren bir veri toplama yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmanın odak noktası olan kuruluşların internet sitelerinde yer alan bilgilere (sitelerin içerikleri, kuruluşların özellikleri, buldukları yer, hizmetleri, hizmet yılları, ücret politikası, hedefleri, müzik türleri ve enstrüman seçenekleri, referanslar ve iş birlikleri, hedef ve hizmetlerin örtüşme durumunu) ulaşılmıştır.

Verilerin çözümlenmesi, içerik analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. “İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Toplanan verilerin içeriklerinin ayrıntılı bir incelemesini ve temaların belirlenmesini sağlamıştır. Kuruluşların internet siteleri incelendikten sonra genel özellikleri birinci adım olarak tablolaştırılmıştır. İkinci adım olarak verilerin kodlama yoluyla bölümlere ayrılması sağlanmıştır. Son olarak veriler kavramlaştırılarak temalar oluşturulmuştur. Bu temalar ışığında incelenerek elde edilen veriler araştırmanın bulgular kısmında ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

Bu metodolojiyle, görme engelli bireylere müzik eğitimi veren kuruluşların web siteleri detaylı bir şekilde incelenerek durum tespiti yapılmıştır. Elde edilen veriler, çalışmanın amacı doğrultusunda analiz edilerek sonuçlar bölümünde sunulmuştur.

Bulgular

Yalnızca görme engelli bireylere müzik eğitimi vermeyi amaçlayan The Academy of Music for the Blind, The Amber Trust, The Filomen M. D’Agostino Greenberg Music School ve Toronto Institute of Music for the Blind isimli kuruluşların internet siteleri detaylı bir şekilde incelenmiş ve bu sitelerden edinilen bilgiler ışığında aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Kuruluşların uyguladıkları ücret politikaları incelendiğinde, AMB ve Amber’in ücretsiz ve bağış temelli hizmetler sunduğu, FMDG’nin ücretli hizmetler sunarken bağışları kabul ettiği, TIMB’in ise ücretsiz ve bağış temelli hizmetler verdiği görülmektedir.

Kuruluşların hedeflerine yönelik olarak, AMB, görme engelli gençlerin müzik ve sahne sanatları alanındaki özel yeteneklerini geliştirerek kapsamlı eğitimle topluma katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Amber’in vizyonu ise görme engelli ve kısmi görme engelli çocukların müziksel potansiyellerini en üst düzeye çıkararak hedeflerine ulaşmalarını desteklemektir; bu hedefe eşitlik ilkesiyle tüm engelleri ortadan kaldırmayı amaçlayarak ilerlemektedir. FMDG’nin misyonu, görme engelli bireylerin müziğe erişimini desteklemek ve hizmet sunmak olarak belirlenmiştir; bu misyon, öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeye çıkararak öncü kadın hayırseverlerin vizyonunu sürdürmeyi amaçlar. TIMB ise görme kaybı yaşayan

bireylerin müzikle buluşmasını teşvik ederek onları güçlendirmeyi amaçlar; böylece müziksel potansiyellerini açığa çıkararak sosyal ve ekonomik anlamda daha sağlam bir gelecek yaratmayı hedefler.

Kuruluşların sunduğu hizmetler incelendiğinde, AMB müzik eğitimi, stajyer programları, saha gezileri, özel performans fırsatları, entegre sınıflar ve öğrenci danışmanlığı gibi geniş bir yelpazede faaliyet göstermektedir. Bununla birlikte, ebeveyn savunuculuğu atölyeleri ve öğretmen eğitimi atölyeleri gibi destekleyici programlar da sunmaktadır. Amber ise müzik eğitimi, enstrüman temini, yazılımların sağlanması, konser biletleri, müzikle ilgili seyahat ve konaklama gibi hizmetler sunmanın yanı sıra, kör veya kısmen gören bebekler ve çocuklar için özel kaynaklar ve web siteleri ile etkileşim sağlamayı amaçlamaktadır. FMDG bireysel dersler, enstrüman eğitimi, grup dersleri ve özelleştirilmiş braille, büyük baskı ve ses dosyaları formatlarında dünya genelinde müzik notalarını sunan müzik transkript hizmeti ile öne çıkmaktadır. TIMB ise müzik eğitimi ve müzik icra kaynakları sağlama odaklı hizmetler sunmaktadır.

Kuruluşlar müzik türleri, eğitim verilen dersler ve enstrümanlar açısından incelendiğinde, sunulan imkanlar farklılık göstermektedir. AMB, çeşitli enstrümanlar üzerine dersler sunmaktadır; piyano, gitar/bas/ukulele, blok flüt, flüt, klarnet, saksafon, davul, perküsyon, şan ve koro gibi. Aynı zamanda drama, dans, Braille müzik okuma, kulak eğitimi, teori, solfej, besteleme, kayıt düzenleme, bilgisayar okuryazarlığı gibi geniş bir yelpazede eğitim vermektedir. FMDG piyano, keman, davul, gitar/bas, saksafon, klarnet, flüt/blok flüt, şan, Braille müziği, kulak eğitimi, müzik teorisi, teknoloji, kompozisyon, düzenleme, koro, orkestra ve online dersler ile geniş bir müzik eğitimi yelpazesi sunmaktadır. Amber ve TIMB kuruluşlarında ise özellikle müzik türleri ve ders içerikleri hakkında belirgin ayrıntılar verilmemiştir.

Kuruluşların hedefleri ile sundukları hizmetlerin örtüşme durumları incelendiğinde, aralarında bazı ilginç benzerlikler ve farklılıklar ortaya çıkmıştır. Öncelikle, AMB'nin hedefleri ve sunduğu hizmetler arasında belirgin bir örtüşme bulunmaktadır. Kuruluş, görme engelli gençlerin müzik ve sahne sanatları alanındaki özel yeteneklerini geliştirerek topluma katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Sunduğu hizmetler arasında müzik eğitimi, stajyer programları, saha gezileri, özel performans fırsatları, entegre sınıflar ve öğrenci danışmanlığı gibi geniş bir yelpaze bulunmaktadır. Bu hizmetler, AMB'nin hedeflerine doğrudan hizmet etmektedir. Amber ise görme engelli ve kısmi görme engelli çocukların müziksel potansiyellerini en üst düzeye çıkararak hedeflerine ulaşmalarını desteklemeyi amaçlamaktadır. Ancak, kuruluşun sunduğu hizmetler konusunda daha az detay vermiştir. Yine de müzik eğitimi, enstrüman temini, yazılımların sağlanması gibi hizmetlerin, hedeflere hizmet ettiği söylenebilir. Burada daha fazla bilgi sunulsaydı hedefler ile hizmetler arasındaki örtüşmenin daha net bir şekilde anlaşılabilirdiği düşünülmektedir. FMDG, özellikle müzik eğitimi konusunda geniş bir yelpaze sunmaktadır. Ancak, kuruluşun hedefleri ve bu geniş hizmet yelpazesi arasındaki bağlantının bazı belirsizlikler içerdiği düşünülmektedir. Hedeflerde daha fazla odaklanma ve bu hedeflerin özellikle sunulan hizmetlerle nasıl örtüştüğünün açıklığa kavuşturulmasının gerekebileceği görülmektedir. TIMB ise hedef olarak görme kaybı yaşayan bireylerin müzikle buluşmasını teşvik etmeyi ve müziksel potansiyellerini açığa çıkararak sosyal ve ekonomik anlamda daha sağlam bir gelecek yaratmayı hedeflerken, sunduğu hizmetler daha az çeşitlilik göstermektedir. *Kuruluşlar internet sitelerinde yer alan öğretmen özellikleri ve bilgileri bakımından incelendiğinde*, farklılıklar mevcuttur. AMB, öğretmenlerin isimleri ve alanları hakkında detayları web sitesinde paylaşmaktadır. Bu kurum, öğretmen seçiminde sahne alan müzisyenler arasından seçim yapmakta olup, doğaçlama yeteneği, kulaktan çalabilme becerisi, müzik derecesi ve yaratıcı öğretim yaklaşımını önemsemektedir. Öğretmen kadrosu geniş bir yelpazede uzmanlardan oluşmaktadır ve tüm öğretmenler üniversite diplomasına sahip profesyonel sahne müzisyenleridir. Amber'de öğretmenlere dair herhangi bir bilgi sunulmazken yönetim kadrosunda müzik alanında deneyime sahip 3 kişi bulunmaktadır. FMDG, 20 uzman eğitimcinin kısa biyografilerini ve alanlarına dair bilgilerini paylaşarak alana ilişkin lisans derecelerinin bulunduğunu belirtmiştir. TIMB ise öğretmenler hakkında herhangi bir bilgi sunmamış olup, sadece kurucu Stelth Ng'nin bilgilerine yer verilmiştir.

Kuruluşların internet sitelerinde yer alan etkinlikler, videolar ve görseller incelendiğinde, AMB, etkinlikler bölümünde güncel etkinliklere pek yer vermemekle birlikte, internet sitesi ve YouTube

hesabında görme engelli bireylerin müzikal performanslarını içeren birçok video paylaşmıştır. Bu kuruluşun YouTube hesabına son yüklediği video, 7 Aralık 2022 tarihine aittir. Bu, kuruluşun çevrimiçi platformları aktif bir şekilde kullanmasına rağmen en son içerik güncellemesinin geçen yıl yapıldığını göstermektedir. Ayrıca, Ray Charles, Josh Groban gibi ünlü sanatçılarla yapılan ortak etkinliklerden kaydedilen görseller ve videolar da mevcuttur. Amber, etkinlikler bölümünde sınırlı bilgi sunsa da haberler bölümünde bazı etkinliklere dair bilgi paylaşmış ve YouTube hesabında öğrenci performansları ile röportajlar içeren videolar bulunmaktadır. Bu kuruluşun YouTube hesabına son yüklediği video, 13 Mayıs 2022 tarihine aittir. Bu da kuruluşun çevrimiçi platformları kullanma sıklığı açısından biraz daha geride olduğunu göstermektedir. FMDG, etkinlikler ve haberler bölümlerini aktif olarak kullanarak birçok etkinlik hakkında detaylar sunarken, YouTube hesabında hem görme engelli öğrencilerin performanslarını hem de gören bireylerden oluşan performans videolarını barındırmaktadır. Bu kuruluşun YouTube hesabına son yüklediği video, 31 Ağustos 2023 tarihine aittir. Bu, bu kuruluşun çevrimiçi platformları en aktif kullanan kuruluş olduğunu ve sürekli olarak öğrenci başarılarını ve etkinliklerini çevrimiçi ortamda paylaştığını göstermektedir. TIMB’de ise sadece kurucu Stelth Ng’nin performansı ve görme sorunlarıyla ilgili bir doktorun görüşlerini içeren bir video bulunmaktadır. Etkinlikler veya öğrenci performanslarına dair bilgiye rastlanmamıştır.

Kuruluşların bağış yollarına dair sundukları seçenekler ve bilgiler incelendiğinde, farklılıklar mevcuttur. AMB, 15 yaş ve üstü her bireyin gönüllü olarak destek sağlayabileceğini belirtirken, müzik aletleri bağışı ve kurumsal hediyeler kabul edilmektedir. Bağış yapmak isteyenler sitede bulunan PayPal ödeme yöntemi ile istedikleri tutarda bağışta bulunabilirler. Belirli bir oranda vergiden düşülebilir bağış yapmaları mümkündür. Amber, kredi kartı veya banka havalesi yöntemiyle bir seferlik veya düzenli bağış yapılmasına olanak sağlamaktadır. Hediye şeklinde bağışlar da kabul edilmektedir. Bağışçılar özel günlerde çiçek yerine bağış yapmaya teşvik edilmektedir. FMDG ise kredi kartı veya banka havalesi ile bağış talimatı verilmesinin yanı sıra çek yoluyla da bağış alınabileceğini belirtmektedir. Kuruluş, kamu yardımı kuruluşu olarak bağışların yasaların izin verdiği ölçüde vergiden düşülebilir olduğunu açıklamaktadır. TIMB, bağış yapmak isteyenlerin iletişim formu aracılığıyla bilgilerini iletebileceği ve yöneticilerle iletişim kurabileceği bir yol sunmaktadır.

Kuruluşların diğer kuruluşlar ile yaptığı iş birlikleri incelendiğinde, AMB, Kala Music Brand Music Co. ile enstrüman sponsorluğu iş birliği gerçekleştirmekte ve Amazon Throughsmile sitesinde desteklenen hayır kurumu olarak seçilirse, yapılan alışverişlerin küçük bir yüzdesinin AMB'ye bağışlanacağını belirtmektedir. Amber, iş birlikleri hakkında özel bilgi vermemekle birlikte, internet sitesinde İngiliz Müzik Terapisi Derneği (BAMT), Incorporated Society of Musicians, Nordoff Robbins, Kraliyet Ulusal Körler Enstitüsü (RNIB) ve Sounds of Intent gibi diğer kuruluşlara bağlantılar sunarak kaynak ve dayanışma ağını genişlettiğini göstermektedir. FMDG ve TIMB’de ise iş birliklerine dair herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır.

Kuruluşların sitelerinde bulunan iletişim bilgileri incelendiğinde, AMB, açık adres, telefon numarası ve e-posta adresi ile iletişime geçilebileceğini belirtirken, Amber’de ise açık adres, telefon numarası ve iletişim formu bulunmaktadır. FMDG’de açık adres, telefon numarası, e-posta adresi ve iletişim formu yer alırken, TIMB’de de açık adres, telefon numarası, e-posta adresi ve iletişim formu ile iletişim kurulabileceği bilgileri verilmektedir.

Sonuç

Kuruluşların ücret politikaları; müzik eğitimi alanında görme engelli bireylere destek sağlama yöntemlerinin farklılaşabileceğini ve toplumsal katılımı artırmayı amaçlayan çeşitli yaklaşımların mevcut olduğunu göstermektedir. Bu bilgiler, bu kuruluşların farklı finansman modellerini benimsemesine rağmen, görme engelli bireylere müzik eğitimi sağlamak için bir araya gelmiş bir topluluğun varlığını yansıtmaktadır.

Kuruluşların tamamı görme engelli bireylere yönelik müzik eğitimi ve yeteneklerini geliştirme konusunda benzer amaçlara sahiptir. Tüm kuruluşların ortak noktası görme engelli bireylerin müziğe ve sahne sanatlarına erişimini teşvik etmeye odaklanmasıdır. Hedefler, bu bireylerin müziksel yeteneklerini en üst düzeye çıkarma ve topluma katkıda bulunma amacını taşır. Bu kuruluşların, müziğin engelleri aşma ve fırsatlar yaratma gücünü vurgulayarak ve görme engelli bireylerin potansiyellerini açığa çıkararak daha kapsayıcı bir toplum oluşturmayı hedeflediği, hizmetlerinin geniş bir görme engelli kitlesine hitap ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Kuruluşların sunduğu hizmetlerin; eğitim-öğretim hizmetleri, eğitim-öğretim kaynağı sunma hizmetleri, sosyal faaliyet sunma hizmetleri olarak araştırma temelinde üç temel kategoriye ayrıldığı saptanmıştır. Eğitim-öğretim hizmetleri bağlamında, tüm kuruluşlar müzik ve enstrüman eğitimine odaklanmaktadır. Bir kuruluş hariç diğer kuruluşların nota, yazılım ve enstrüman temini gibi eğitim-öğretim kaynağı sunma hizmeti verdiği tespit edilmiştir. Sosyal faaliyet sunma hizmetleri bağlamında, bir kuruluş saha gezileri düzenlerken, diğer bir kuruluş konser biletleri temin etme ve müzik faaliyetleri ile ilgili seyahat ve konaklama hizmetleri sunmaktadır. Bu hizmetler, görme engelli bireylerin sosyal etkileşimlerini ve kültürel deneyimlerini desteklemeyi amaçlamaktadır.

İki kuruluş oldukça geniş bir müzik eğitimi yelpazesi sunarken, diğer kuruluşların bu konuda belirgin bilgi sunmadığı tespit edilmiştir. Eğitimi verdiği enstrüman ismine yönelik bilgi veren kuruluşların birinde hiçbir yaylı çalgının yer almadığı, diğer bir kuruluştaki ise yaylı çalgılardan yalnızca kemanın yer aldığı tespit edilmiştir. Diğer kuruluşların müzik türleri ve ders içerikleri konusunda belirgin ayrıntılar sunmadığı saptanmıştır.

Kuruluşların hedefleri ile sundukları hizmetlerin örtüşme durumu incelendiğinde, bir kuruluş dışında diğer kuruluşların hedef ve hizmetlerinin örtüştüğü, özellikle müzik eğitimi ve öğrenci destek hizmetleri konusunda örtüştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Kuruluşların öğretmen profilleri ve bilgileri, önemli bir farklılık arz etmektedir. Bir kuruluşun, doğaçlama yeteneği, kulaktan çalabilme becerisi, müzik derecesi ve sahne deneyimi olan, yaratıcı öğretim yaklaşımlarına önem veren öğretmenleri bünyesinde barındırdığı tespit edilmiştir. Ayrıca kuruluşun öğretmenlerin isimleri ve uzmanlık alanları hakkında ayrıntılı bilgiler sunarak öğrencilere öğretmenlerini tanıma ve seçme fırsatı sunduğu saptanmıştır. Bir başka kuruluşun ise uzman eğitimcilerin kısa biyografilerini paylaştığı, tüm öğretmenlerin alanlarına ilişkin lisans derecesine sahip olduğu ve uzmanlık alanlarına dair ayrıntılı bilgiler sunduğu saptanmıştır. Diğer iki kuruluştaki ise öğretmenlere dair bilgilere yeterince yer verilmemiştir.

Kuruluşların internet sitelerinde yer alan etkinlikler, videolar ve görseller incelendiğinde önemli farklılıklar göze çarpmaktadır ve bu farklılıklar kuruluşların aktifliği ve öne çıkan özellikleri hakkında bilgi vermektedir. Sonuç olarak, bazı kuruluşların çevrimiçi etkinlik ve içerik güncellemeleri açısından daha aktif olduğu görülmektedir.

Kuruluşların bağış yolları incelendiğinde, kişisel, kurumsal ve teşvik edici bağış türleri açısından farklı yaklaşımların kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, kuruluşların bağışları kabul etme yöntemleri ve teşvik ettikleri bağış türleri bazında ortak noktaların bulunduğu saptanmıştır.

Kuruluşların tamamında diğer kuruluşlar ile yaptığı iş birliklerine yönelik farklılıklar olduğu saptanmıştır. Bir kuruluş, finansal kaynaklarını artırmak ve müziğe erişimi genişletmek amacıyla iş birlikleri kurma yolunu seçerken, diğer bir kuruluş kaynaklarını zenginleştirme ve bilgi paylaşımı konusunda çaba göstermektedir. Diğer iki kuruluş ise iş birlikleri konusunda daha az belirgin bir yaklaşım benimsemektedir.

İncelenen kuruluşlar iletişim bilgilerini kullanıcıların kolayca erişebileceği şekillerde sunduğu tespit edilmiştir.

Tartışma

Araştırmanın sonucunda belirtildiği gibi yalnızca görme engelli bireylere müzik eğitimi vermeyi amaçlayan kuruluşlarda eğitim veren öğretmenlerin, alanlarında uzman ve görme engelli bireylere eğitim verebilme

konusunda gerekli yeterliliğe sahip oldukları, Abramo ve Pierce (2013) tarafından yapılmış olan ABD’deki bir körler okulundaki müzik öğretimi ve öğreniminin incelendiği çalışmanın sonucuna göre ise verilen müzik eğitiminin ve öğretmenlerinin görme engelli bireylere eğitim verebilmeleri açısından yetersiz olduğu görülmüştür. Bu sebeple yalnızca ilgili bireylere müzik eğitimi vermeyi amaçlayan kuruluşların önemi ortaya çıkmaktadır. Yapılan bu araştırmanın konusu, Abramo ve Pierce’in (2013) çalışması ile paralellik göstermektedir. Magwati ve Manatsa (2023) ise görme engelli öğrencilerin müzikal gelişimi üzerine odaklandıkları çalışmalarında ilgili bireylerin doğuştan veya erken yaşta görme kaybının sesleri ayırt etme ve dolayısıyla müzik yeteneği ile ilişkisinden, ev ve okul ortamının ilgili bireylerin müzik becerileri kazanma ve geliştirme süreçlerine olumlu etkisinden bahsetmişlerdir. Araştırma sonuçları, Magwati ve Manatsa’nın (2023) görme engelli bireylerin uygun ortam yaratıldığında müzikal yeteneklerinin geliştirilebileceği konusundaki sonuçları ile örtüşmektedir.

Öneriler

- Ülkemizde ilgili amaca hizmet eden kuruluşların oluşturulmasını ve mevcut kuruluşların geliştirilmesini teşvik edecek yasal düzenlemelerin oluşturulması ve bu kuruluşların faaliyetlerini sürdürmelerine ve genişletmelerine yardımcı olacak kamu desteklerinin sağlanması,
- Görme engelli bireylere müzik eğitimi sağlayan kuruluşların, daha fazla finansal erişim ve katılım sağlamak için daha geniş kitlelere ulaşacak burs programları ile daha anlaşılır ücretlendirme seçeneklerini değerlendirmeleri,
- Kuruluşların, müzik eğitime katılmak isteyen görme engelli bireylerin daha fazla erişim sağlayabilmesi için online öğrenme seçeneklerini genişletmeleri, ayrıca eğitim içeriğini daha özelleştirilmiş ve erişilebilir hale getirerek öğrencilerin müzik yeteneklerini daha etkili bir şekilde geliştirmelerine yardımcı olmaları,
- Kuruluşların, görme engelli öğrencilere yönelik yazılımlar, braille müzik notaları ve müzik aletleri temininde daha fazla destek sağlamaları, ayrıca bu kaynakların erişimini kolaylaştırmak için rehberlik ve eğitim materyali oluşturmaları,
- Daha az bilgi sunan kuruluşların, müzik eğitimi yelpazelerini genişleterek farklı enstrümanlara ve müzik türlerine daha fazla odaklanmaları, web sitelerinde veya diğer iletişim kanallarında sundukları müzik türleri ve ders içerikleri hakkında daha fazla ayrıntı sağlamaları,
- Tüm kuruluşların, öğretmenlerin isimleri ve uzmanlık alanlarının ötesine geçerek öğretmenlerin deneyimlerini, eğitim geçmişlerini, sanatsal başarılarını ve belki de öğrenci yorumlarını içeren daha kapsamlı öğretmen profilleri sunmaları,
- Tüm kuruluşların, internet sitelerini ve sosyal medya platformlarını düzenli olarak güncellemeye odaklanmaları, etkinlikler, videolar ve görsellerin periyodik olarak yenilenmesi ve güncel tutulması,
- Tüm kuruluşların, kredi kartı ve banka havalesi gibi temel ödeme yöntemlerinin yanı sıra alternatif ödeme seçeneklerini de değerlendirmeleri, örneğin PayPal gibi çevrimiçi ödeme platformları, mobil ödemeler veya kripto para birimleri gibi ödeme seçenekleri sunmaları,
- Tüm kuruluşların, daha önceki iş birliği deneyimlerini ve başarı öykülerini vurgulayarak potansiyel iş birliği ortaklarına ne tür katkılar sağlayabileceklerini göstermeleri,
- Kuruluşların birden fazla iletişim seçeneği sunarak daha interaktif bir deneyim sunmaları,
- Birden fazla dilde iletişim yapmayı gerektiren kuruluşların, iletişim bilgilerini farklı dillerde sunmaları önerilmektedir.

Kaynakça

Abramo, J. M. & Pierce, A. E. (2013). An ethnographic case study of music learning at a school for the blind. *Bulletin of The Council for Research in Music Education*, 195, 9-24. <https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.195.0009>

Ayaz, B. (2020). *Görme engelliler için müziksel okumaya yönelik Braille tabanlı donanımsal arayüz tasarımı* (Tez No. 250896) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Baker, D. & Green, L. (2016). Perceptions of schooling, pedagogy and notation in the lives of visually-impaired musicians. *Research Studies in Music Education*, 38(2), 1-27. <https://doi.org/10.1177/1321103X16656990>

Baker, D. (2014). Visually impaired musicians' insights: narratives of childhood, lifelong learning and musical participation. *British Journal of Music Education*, 31(2), 113-135. <http://dx.doi.org/10.1017/S0265051714000072>

Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün ve S. Beşir, Çev.). Siyasal. (Orijinal eserin basım tarihi 2013, 6. Baskı).

Çağlak, A. ve Şentürk, N. (2020). Görme engelli müzik öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecinde materyal ihtiyaçları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(109), 2148-2489. <https://dx.doi.org/10.29228/ASOS.46191>

Dilsiz, Z. ve Şendurur, Y. (2022). Görme engelli ilköğretim okullarında müzik dersi sürecine ilişkin öğretmen görüşleri. *Vankulu Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10, 101-113. <https://doi.org/10.55089/yyuvasad.1126610>

Lu, L. (2022, October 23-26). *Learning music blind: understanding the application of technology to support blv music learning* [Paper presentation]. The 24th International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility, Athens, Greece. <https://doi.org/10.1145/3517428.3550413>

Magwati, P. & Manatsa, P. (2023). The musical development of visually impaired learners: A case study of a special needs secondary school. *African Musicology Online*, 12(1), 1-10. <http://dx.doi.org/10.58721/amo.v12i1.208>

McReynolds, J. C. (1998). Helping visual impaired students succeed in band. *Music Educators Journal*, 75(1), 36-38. <https://doi.org/10.2307/3398044>

Özsökmen, A. (2019). *Görme engelli öğrencisi olan konservatuvar eğitimcilerinin eğitim sürecine ilişkin görüşlerinin betimlenmesi* (Tez No. 585311) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Payne, W. C. (2023). *Sounds and (braille) cells: co-deisigning music technology with blind and visually impaired people* (Publication No. 30313377) [Doctoral dissertation, New York University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Pirgon, Y. ve Babacan, E. (2013). Görme engelli öğrencilerin piyano eğitimi üzerine durum çalışması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 191-206. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1724777>

Rush, T. W. (2015). Incorporating assistive technology for students with visual impairments into the music classroom. *Music Educators Journal*, 102(2), 78-83. <https://doi.org/10.1177/0027432115606181>

Sazlı, K. ve Yılma Şakalar, G. (2018). Görme engelli müzisyenlerin besteleme teknikleri ve dijital uygulamalar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(55), 1112-1122. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20185537281>

Siligo, W. R. (2005). Enriching the ensemble experience for students with visual impairments. *Music Educators Journal*, 91(5), 31-36. <http://doi.org/10.2307/3400140>

Uçan, A. (2018). *Müzik eğitimi* (4. baskı). Arkadaş Yayınevi.

Yazar, B. ve Tecimer, B. (2020). Görme engelli müzik öğretmenlerinin öğretmenlik sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(108), 456-480. <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.45163>

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin Yayıncılık.

8. Sınıf Öğrencilerinin Niteliksel ve Niceliksel Orantısal Akıl Yürütme Problemlerinde Kullandıkları Stratejiler

Ayşegül AYIKOL BAYKAL¹

MEB

Tuba GÖKÇEK²

Kırıkkale Üniversitesi

Özet

Problem Durumu ve Amaç: Ortaokul öğretim programlarında oran orantı konusu oldukça yaygın bir şekilde kullanılan matematik kavramlarından biridir. Bu konuyu öğrencilere öğretirken, öğretmenler genellikle orantısal akıl yürütme becerilerini geliştirmeyi hedefler. Ayrıca günlük yaşamda karşılaşılan birçok görev orantısal akıl yürütmenin etkili kullanımını gerektirir. Bu gereksinim karşılaştırılmalı durumları görelî terimlerle anlama ve yorumlama kapasitesi ile doğrudan ilişkilidir. Bu araştırma ile 8. sınıf öğrencilerinin orantısal akıl yürütme şekilleri ve bu süreçte yaptıkları hataların tespit edilmesi amaçlanmıştır. *Yöntem:* Uzman görüşü sonucu hazırlanmış niceliksel ve niteliksel karşılaştırma probleminden oluşan 20 soruluk orantısal akıl yürütme testi pilot çalışma olarak 50 sekizinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Pilot uygulama sonrası soruların madde güçlüğü, madde ayırt ediciliği ve testin güçlüğü hesaplanıp test nihai şeklini alarak 35 erkek, 15 kız öğrenciden oluşan asıl öğrenci grubuna uygulanmıştır. Öğrenci çözümleri frekans analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. *Bulgular:* Öğrencilerin çözümleri incelendiğinde 12 farklı strateji kullanıldığı görülmüştür. Niceliksel karşılaştırma içeren problemlerde öğrenciler tarafından anlaşılır ve kolay bulunması nedeniyle en fazla birim oran stratejisinin kullanıldığı, niteliksel karşılaştırma içeren problemlerde ise çözümlerde sözel ifadelerle sıklıkla başvurulmuş, sözel ifadeler stratejisinin kullanıldığı görülmüştür. Hatalı çözümlerde ise genellikle soruda verilen oranların bir ya da birkaçı göz önünde bulundurulmayıp işlemlerin gerçekleştirildiği veri ihmalî stratejisi ön plana çıkmıştır. *Öneriler:* Az kullanılan veya fazla hata yapılan stratejilerle ilgili öğrenci, öğretmen ve müfredat taraflarında ne tür iyileştirmelerin yapılabileceği konusunda çalışmalar yapılabilir. Ayrıca benzer bir çalışma ile öğrencilerden birden fazla sayıda farklı çözüm beklenerek stratejilerin anlaşılma durumu ile ilgili daha sağlıklı karar verilebilir.

Anahtar Kelimeler: Orantısal Akıl Yürütme, Nitel ve Nicel Karşılaştırma, Stratejiler

Giriş

Matematik öğretim programı oranı iki niceliğin ölçülerinin birbirine bölünerek karşılaştırması olarak tanımlar (MEB, 2018: 190). Orantı ise birbirine eşit olan iki oranın belirttiği ifade olarak tanımlanır. Oran ve orantı kavramlarını daha iyi kavrayabilmek için, matematiksel akıl yürütmenin önemli türleri arasında olan orantısal akıl yürütme yeteneğine sahip olmak gereklidir (Lesh, Behr ve Post, 1988; Van de Walle, 2013). Orantısal akıl yürütme, oran-orantıyı anlama, orantının oluşturduğu durumu tanıma, sembollerle ifade etme yeteneği olarak ifade edilmektedir (Al-Wattban, 2001; Cramer ve Post, 1993; Levin-Weinberg, 2002). Orantısal akıl yürütme kişinin mevcut bilgilerine dayalı olarak semboller, tanımlar, ilişkiler gibi özgün araçlar ile tümevarım, tümdengelim, karşılaştırma genelleme gibi düşünme tekniklerini kullanarak yeni bilgiler elde etme sürecidir (MEB, 2013).

Literatürde orantısal akıl yürütme becerilerinin ölçülmesi için oluşan problem türlerinden niteliksel karşılaştırma problemleri, sayısal olarak verilen değerlere bağlı olmaksızın, sözel olarak verilen oranlar arasında karşılaştırmaları gerektiren problem türüdür. Niceliksel karşılaştırma problemleri, problemde verilen iki oran arasında bir karşılaştırma yapılmasını gerektirir ve yapılan karşılaştırma sonucunda sayısal olmayan bir cevap ortaya çıkar (Nemutlu İnanır, 2019). Bilinmeyen değer bulma problemleri, karşılıklı olarak iki orandan birinde bir bilinmeyen değer bırakılarak öğrenciden bu bilinmeyen değeri bulması istenen tipteki orantısal akıl yürütme problemleridir (Öztürk, Demir & Akkan, 2021).

¹ Sorumlu Yazar. Öğretmen, Alaeddin Özdenören İmam Hatip Ortaokulu, aysegulemoti08@gmail.com

² Prof. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, tgokcek@kku.edu.tr, ORCID:0000-0003-2923-070X

Orantısal akıl yürütme becerisinin ölçülmesi amacıyla belirlenen problem türlerine yönelik geliştirilmiş olan stratejileri Cramer ve Post (1993) çözüm için uygun olan stratejiler olarak, birim oran, içler-dışlar çarpımı algoritması, denk kesir ve değişim çarpanı stratejisi şeklinde tanımlamıştır. Bart, Post, Behr ve Lesh (1994), tarafından yapılan çalışmalarda ise bu çözüm stratejilerine ek olarak denklik sınıfı stratejisinin de olduğu belirlenmiştir. Ben-Chaim, Fey, Fitzgerald, Benedetto ve Miller (1998) tarafından yapılmış olan başka bir çalışmada ise, öğrencilerin kullanımı çözüm için uygun olan artırma stratejisini çözüm yöntemi olarak kullandığı belirtilmiştir. Kayhan, Duatepe, Akkuş-Çıkla (2005), çalışmasında ters orantı algoritmasından bahsetmiş, Gündoğdu (2021) öğrencilerin çözümlerinde kullandıkları sözel ifadeler için sözel ifadeler stratejisini tanımlanmıştır. Ayrıca şekil tablo ve çizimlerden yararlanılarak yapılan çözümlerde de görsel öğeler stratejisinin kullanıldığı görülmüştür (Duatepe vd. 2005). (Duatepe vd. 2005). Bunun dışında öğrencilerin orantısal akıl yürütme becerilerinin yeterli düzeyde olmadığı durumlarda sonuca ulaşmak amacıyla hatalı stratejileri kullandıkları görülmektedir. Kullanımı çözüm için uygun olmayan bu stratejileri Ben-Chaim, Fey, Fitzgerald, Benedetto ve Miller (1998) toplamsal ilişki, duygusal cevap verme, veri ihmalî şeklinde tanımlamaktadır.

Matematik öğretim programına gereğince oran orantı konusu, 7. sınıf matematik öğretiminin bir parçasıdır ve bu konu kapsamında öğrencilere içler dışlar çarpımı algoritması olarak bilinen bir yöntem öğretilmektedir. Bu yöntem, öğrenciler tarafından sıklıkla ezbere bir yaklaşım olarak algılanmaktadır (Akkuş-Çıkla ve Duatepe, 2002). Öğrenciler, içler dışlar çarpımı algoritmasını öğrendikten sonra, bu stratejiyi yoğun bir şekilde kullanma eğilimindedirler (Duatepe ve ark., 2005). Öğrencilerin oran orantı problemlerini çözme aşamasında akıl yürütme yoluyla mı yoksa içler dışlar çarpımı gibi ezbere bir yöntemle mi ilerlediklerinin belirlenmesi matematik öğretim programını uygulayan öğretmenlere, oran orantı konusunu öğretirken nelere dikkat etmeleri gerektiği konusunda rehberlik edebilecektir. Literatürdeki incelemeler, 8. sınıf öğrencileri arasında niceliksel ve niteliksel akıl yürütme stratejilerini inceleyen çalışmaların sınırlı sayıda olduğunu göstermektedir. Bunlardan Pakmak (2014) 6. sınıf öğrencilerinin niteliksel ve niceliksel akıl yürütme problemlerinde kullandığı stratejileri belirlemiş, niceliksel ve niteliksel orantısal akıl yürütme problemlerinde kullanılan sekiz farklı orantısal akıl yürütme stratejisinin açığa çıktığını görmüştür. Kahraman, Kul, Aydoğdu ve İskenderoğlu (2019)' nun 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin niceliksel akıl yürütme problemlerinde kullandıkları stratejileri incelediği çalışmasında 8. sınıfların 7. Sınıflara göre daha fazla strateji kullandıklarını, 8. sınıfların en sık kullandığı stratejinin birim oran, 7. sınıfların ise en sık kullandığı stratejinin içler dışlar stratejisi olduğu tespit etmiştir. Yılmaz (2019)'un 5., 6., 7. ve 8. sınıflar ile yaptığı çalışmada öğrencilerin çoğunlukla belirli çözüm stratejilerini tercih ettiklerini ve sınıf seviyelerine göre tercih edilen stratejilerinin farklılaştığını tespit etmiştir. LGS (Liselere Geçiş Sınavı) sürecinde olan 8. sınıf öğrencilerinin orantısal düşünme yeteneklerinin önemini göz önünde bulundurulduğunda, bu alanda yapılan çalışmaların öğrencilerin çözüm stratejilerindeki farklılıkları ve problem çözme düzeylerini anlama açısından önemli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

- 8. sınıf öğrencilerinin niceliksel karşılaştırma içeren orantısal akıl yürütme problemlerin çözümünde kullandıkları stratejiler nelerdir?
- 8. sınıf öğrencilerinin niteliksel karşılaştırma içeren orantısal akıl yürütme problemlerin çözümünde kullandıkları stratejiler nelerdir?
- 8. sınıf öğrencilerinin niceliksel ve niteliksel karşılaştırma içeren orantısal akıl yürütme problemlerinin çözümünde kullandıkları hatalı stratejiler nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden çoklu durum deseni kullanılmıştır. Creswell (1998) nitel araştırmayı, kendine özgü yöntemler kullanarak sosyal yaşamı ve insanla ilgili problemleri anlamlandırma süreci olarak tanımlar (Chmiliar, 2010). Merriam (2013), durum çalışmasını sınırlı bir sistemin ayrıntılı bir şekilde tasvir edilmesi ve incelenmesi olarak tanımlamaktadır. Seçilen öğrencilerin sorular üzerindeki başarılarının ötesinde, soru türlerine göre kullandıkları stratejileri belirlemek amaçlandığından bu

araştırmada durum çalışması desenlerinden çoklu durum deseni kullanılmıştır. Çoklu durum çalışması bir durumu veya olayı incelerken durumu oluşturan birden fazla alt durumları detaylı şekilde inceleyerek analiz edildiği durum çalışması desendir (Merriam, 2013).

Çalışma Grubu

Çalışmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemleri arasından maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminin amacı, farklılıkları tanımlayarak daha geniş kapsamlı durumları ve önemli ortak desenleri belirlemektir (Baltacı, 2017). Bu çalışmadaki maksimum çeşitlilik, belirlenen okuldaki başarı seviyeleri farklı olan (düşük, orta, iyi) öğrencilerin seçilmesi ile sağlanmıştır.

Bu araştırmanın çalışma grubu, Ankara ili Yenimahalle ilçesinde bir devlet okulundaki 8. sınıfta okuyan 50 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 35'i kız ve 15'i erkek olup, 3 farklı şubede öğrenim görmektedirler. Belirlenen öğrenciler düşük, orta ve yüksek başarı seviyelerindeki öğrencileri içermektedir. Öğrencilerin yaş ortalaması 13 olup, en küçük öğrenci 12 yaşında iken en büyük öğrenci 14 yaşındadır.

Veri Toplama Aracı

"Orantısal Akıl Yürütme Testi" 10 adet niceliksel karşılaştırma, 10 adet niteliksel karşılaştırma sorusundan oluşmaktadır. Testte yer alan sorular arasından 2 adet niceliksel, 7 adet niteliksel soru araştırmacının kendi yazdığı sorulardan, diğer 8 adet niceliksel ve 3 adet niteliksel sorular ise literatür kaynaklı oluşturulmuştur. Bu bağlamda, araştırmacı mevcut literatürü inceleyerek, araştırma sorununa uygun soruları tasarlamış ve "Orantısal Akıl Yürütme Testi" 'ni oluşturmuştur. Testin oluşturulma sürecinde literatürde bulunan niceliksel ve niteliksel orantısal karşılaştırma problemlerini içeren sorular seçilmiş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda belirlenen sorular, pilot uygulama için seçilen bir okuldaki 8. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Analizlerin yapıldığı sorular, son halini alarak asıl öğrenci grubuna 2022-2023 eğitim öğretim yılının birinci döneminde uygulanmıştır.

Veri Analizi

Araştırmada katılımcıların niteliksel ve niceliksel akıl yürütme problemlerindeki çözümlerine ilişkin elde edilen veriler frekans analizi yaklaşımıyla analiz edilmiştir. Frekans analizi, görüşmeler veya dokümanlar gibi nitel verilerin sayılara veya basit yüzdelere dönüştürülerek analiz edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmada niteliksel ve niceliksel akıl yürütme problemlerindeki çözümlerin farklı strateji kategorilerine ayrılması ve her bir stratejinin sıklığının belirlenmesi amacı ile oluşturulan frekans tabloları aracılığı ile verilerin anlamlandırılması kolaylaştırılmıştır.

Bulgular

Birinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Birinci araştırma sorusu "8. sınıf öğrencilerinin niceliksel karşılaştırma içeren orantısal akıl yürütme problemlerin çözümünde kullandıkları stratejiler nelerdir?" için öğrenciler tarafından 12 farklı strateji kullanılmıştır. Testte 12 soru boş bırakılmıştır. Tablo 1'de 8. Sınıf öğrencilerinin Orantısal Akıl Yürütme testindeki niceliksel karşılaştırma içeren problemlerin çözümlerinde kullandıkları stratejilerin frekans ve yüzdesi belirtilmiştir.

Tablo 12.

Niceliksel Karşılaştırma İçeren Sorularda Kullanılan Stratejilerin Analizi

Strateji	Frekans (f)	Yüzde (%)
Artırma Stratejisi	2	0,4
Birim Oran Stratejisi	139	27,8
Değişim Çarpanı Stratejisi	52	10,4

Denk Kesir Stratejisi	80	16
Denklik Sınıfı Stratejisi	5	1
Duygusal Cevap Verme Stratejisi	2	0,4
Görsel Öğeler Stratejisi	25	5
İçler Dışlar Çarpımı Stratejisi	40	8
Sözel İfadeler Stratejisi	28	5,6
Ters Orantı Algoritması	17	3,4
Toplamsal Strateji	47	9,4
Veri İhmali Stratejisi	51	10,2

Tablo 1’de niceliksel karşılaştırma sorularında en fazla kullanılan stratejinin “bir için kaç” sorusuna cevap aranan %27,8 oranıyla birim oran stratejisi olduğu, en az kullanılan stratejilerin ise %0,4 artırma ve duygusal cevap verme stratejileri olduğu görülmektedir. Öğrenciler niceliksel karşılaştırma sorularında çözümlerde hatalı da olsa işlem yapmayı tercih etmelerinden duygusal cevap verme stratejinin az kullanıldığı görülmektedir. Artırma stratejisinde verilen değerler arasında eşitlemeler yaparak karşılaştırma sağlanması, sorularda değerlerin eşitlenmesi için çok uygun olmaması nedeniyle bu stratejinin öğrenciler tarafından fazla tercih edilmediği görülmüştür.

İkinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

İkinci araştırma sorusu “8. sınıf öğrencilerinin niteliksel karşılaştırma içeren orantısal akıl yürütme problemlerin çözümünde kullandıkları stratejiler nelerdir?” için öğrenciler tarafından 11 farklı strateji kullanılmıştır. Testte 15 soru ise boş bırakılmıştır. Tablo 2’de 8. Sınıf öğrencilerinin Orantısal Akıl Yürütme testindeki niteliksel karşılaştırma içeren problemlerin çözümlerinde kullandıkları stratejilerin frekans ve yüzdesi belirtilmiştir.

Tablo 13.

Niteliksel Karşılaştırma İçeren Sorularda Kullanılan Stratejilerin Analizi

Strateji	Frekans (f)	Yüzde (%)
Artırma Stratejisi	0	0
Birim Oran Stratejisi	60	12
Değişim Çarpanı Stratejisi	8	1,6
Denk Kesir Stratejisi	23	4,6
Denklik Sınıfı Stratejisi	2	0,4
Duygusal Cevap Verme Stratejisi	8	1,6
Görsel Öğeler Stratejisi	80	16
İçler Dışlar Çarpımı Stratejisi	7	1,4
Sözel İfadeler Stratejisi	205	41
Ters Orantı Algoritması	36	7,2
Toplamsal Strateji	9	1,8
Veri İhmali Stratejisi	47	9,4

Tablo 2’de niteliksel karşılaştırma sorularında sayısal ifadeler yerine sözel ifadeler yer alması nedeniyle en fazla kullanılan stratejinin %41 oranıyla sözel ifadeler stratejisi olduğu, en az kullanılan stratejinin %0,4 denklik sınıfı stratejisi olduğu görülmektedir. Artırma stratejisinin ise hiç kullanılmadığı görülmektedir. Denklik sınıfı ve artırma stratejilerinde niceliksel karşılaştırma içeren sorularda verilen değerler üzerinden eşitlemeler yapılarak karşılaştırmaların sağlanması, niteliksel karşılaştırma sorularında ise sayısal değerlerin yer almaması nedeniyle öğrenciler tarafından fazla tercih edilmediği görülmüştür.

Üçüncü Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Orantısız akıl yürütme testinde öğrenci cevapları incelendiğinde doğru çözümlerin yanı sıra hatalı çözümlerin de yer aldığı görülmektedir. Üçüncü araştırma sorusu “8. sınıf öğrencilerinin niceliksel ve niteliksel karşılaştırma içeren orantısız akıl yürütme problemlerinin çözümünde kullandıkları hatalı stratejiler nelerdir?” için öğrenciler tarafından 10 farklı stratejide hatalı çözüm yapıldığı görülmüştür. Tablo 3’te 8. sınıf öğrencilerinin niceliksel ve niteliksel karşılaştırma içeren orantısız akıl yürütme problemlerinin çözümünde kullandıkları hatalı stratejilerin frekans ve yüzdeleri verilmiştir.

Tablo 14.

Orantısız Akıl Yürütme Testinde Hatalı Çözümlerde Kullanılan Stratejiler

Strateji	Frekans (f)	Yüzde (%)
Artırma Stratejisi	0	0
Birim Oran Stratejisi	15	6,818182
Değişim Çarpanı Stratejisi	4	1,818182
Denk Kesir Stratejisi	7	3,181818
Denklik Sınıfı Stratejisi	0	0
Duygusal Cevap Verme Stratejisi	10	4,545455
Görsel Öğeler Stratejisi	9	4,090909
İçler Dışlar Çarpımı Stratejisi	3	1,363636
Sözel İfadeler Stratejisi	16	7,272727
Ters Orantı Algoritması	2	0,909091
Toplamsal Strateji	56	25,45455
Veri İhmali Stratejisi	98	44,54545

Tablo 3’te orantısız akıl yürütme testinde çözüm için uygun olan stratejiler arasında en fazla hata yapılan stratejinin %7,27 oranıyla sözel ifadeler stratejisi olduğu görülmektedir. Öğrenciler tarafından nadiren tercih edilen artırma ve denklik sınıfı stratejilerinde hata yapılmadığı, çözüm için uygun olmayan stratejilerde ise en fazla hatanın %44,45 oranıyla veri ihmali stratejisi sonrasında ise %25 ile toplamsal strateji olduğu görülmektedir. Çözüm için uygun olan stratejilerde öğrenciler tarafından tercih edilme sıklığının hata oranıyla paralellik gösterdiği görülmektedir.

Tartışma

Çalışmadan elde edilen bulgular, literatürdeki bazı çalışmalar ile benzerlik göstermektedir. Birim oran stratejisinin nicel karşılaştırma içeren soru türleri içerisinde en sık tercih edilen strateji olması durumu Kahraman, Kul ve Aydoğdu İskenderoğlu’nun (2019) 7. ve 8. Sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışma ile paralellik göstermektedir. Yapılan çalışma ile öğrencilerin nicel karşılaştırma içeren orantısız akıl yürütme problemlerinde kullandıkları stratejiler incelenmiş, en sık tercih edilen stratejinin birim oran stratejisi sonrasında ise içler dışlar çarpımı stratejisi olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde stratejilerin kullanım sıklığı ile ilgili

bulgular Aladağ (2009), 6. , 7. ve 8. sınıflarında okuyan 570 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışması ile paralellik göstermektedir. Çalışmada 7.sınıf öğrencilerinin içler-dışlar çarpımı stratejisini çoğunlukla tercih ettiği, 8.sınıf öğrencilerinin ise birim oran stratejisini çözümlerinde tercih ettikleri görülmektedir. Duatepe vd. (2005)'nin çalışmasında ise bilinmeyen değeri bulma, ters orantı soruları içinde en sık tercih edilen içler-dışlar çarpımı algoritması içeren çözüm stratejisi iken nicel karşılaştırma soruları için en sık kullanılan stratejinin birim oran stratejisi olduğu görülmüştür. Nicel karşılaştırma soruları ile ilgili bulgular Kahraman, Kul ve Aydoğdu İskenderoğlu (2019), Aladağ (2009) ve Duatepe vd (2005) ile benzerlik gösterirken Pelen'in(2014) niceliksel karşılaştırma içeren orantısal akıl yürütme problemlerde en sık tercih edilen stratejinin değişim çarpanı stratejisi olması bu çalışmanın bulguları ile farklılık göstermektedir. Kullanımı çözüm için uygun stratejiler göz önünde bulundurulduğunda nitel karşılaştırma içeren soru türleri için sözel ifadeler ve görsel öğeler stratejilerinin, nicel karşılaştırma içeren soru türlerinde de birim oran stratejisinin en fazla tercih edilen stratejiler olması Gündoğdu(2021)'nin çalışması ile paralellik göstermektedir.

Sonuç

Analiz sonuçlarına göre öğrenci çözümlerinde 12 farklı stratejinin kullanıldığı görülmüştür. Bu stratejiler, öğrencilerin orantısal akıl yürütme problemlerini çözerken kullandıkları yaklaşımları ve düşünme süreçlerini yansıtmaktadır. Literatürde niceliksel karşılaştırma içeren orantısal akıl yürütme problemlerine yönelik ortaokul öğrencileri ile yapılan çalışmalarda birim oran stratejinin, niteliksel karşılaştırma içeren orantısal akıl yürütme problemlerine yönelik ortaokul öğrencileri ile yapılan çalışmalarda ise sözel ifadeler stratejisinin ilk sırada tercih edildiği görülmüştür.

Öneriler

Bu çalışma, öğrencilerin kullandıkları stratejileri belirleyerek, eğitimcilerin bu stratejileri öğretme ve öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerini geliştirme konusunda daha etkili yöntemler geliştirmelerine yardımcı olabilir. Aynı zamanda, öğrencilerin hatalı çözümlerinde kullandıkları stratejileri belirlemek de önemlidir. Hatalı çözümler, öğrencilerin matematiksel kavramları nasıl anladıklarını ve neden hatalar yaptıklarını anlamak için değerli ipuçları sağlayabilir. Bu sayede eğitimciler, öğrencilerin zorluklarını daha iyi anlayabilir ve hataları düzeltmek için uygun müdahalelerde bulunabilirler.

Öğrencilerin matematik becerilerini güçlendirmek ve kavramsal anlayışlarını derinleştirmek için daha fazla problem çözme, tartışma ve görsel temsillerle desteklenen etkileşimli öğrenme yöntemleri kullanılmalıdır. Böylece öğrenciler, oran orantı konusunu daha iyi anlayabilir ve çeşitli sorunları çözmek için uygun stratejileri seçebilirler. Öğretmenler, matematik eğitiminde sadece stratejileri öğretmekle kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin stratejileri nasıl kullanacaklarını ve neden çalıştığını anlamalarını sağlamalıdır.

Bu araştırma yeni yapılacak araştırmalar için de yol gösterici olabilir. Az kullanılan veya fazla hata yapılan stratejilerle ilgili öğrenci, öğretmen ve öğretim programı açısından ne tür iyileştirmelerin yapılabileceği konusunda çalışmalar yapılabilir. Ayrıca benzer bir çalışma ile öğrencilerden birden fazla sayıda farklı çözüm beklenerek stratejilerin anlaşılma durumu ile ilgili daha sağlıklı karar verilebileceği araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

Akkuş-Çıkla, O. A. ve Duatepe, A. (2002). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının orantısal akıl yürütme becerileri üzerine niteliksel bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 32-40.

Aladağ, A. (2009). İlköğretim öğrencilerinin orantısal akıl yürütmeye dayalı sözel problemler ile gerçekçi cevap gerektiren problemleri çözme becerilerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Adana

Al-Wattban, M. (2001). *Proportional reasoning and working memory capacity among saudi adolescents: a neo-piagetion investigation*. The University of Northen of Colorada, Greeley, Colorada, published PhD thesis

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

-
- Bart, W., Post, T., Behr, M. & Lesh, R. (1994). A diagnostic analysis of a proportional reasoning test item: an introduction to the properties of a semi-dense item. *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 16(3), 1-11.
- Ben-Chaim, D., Fey, J. T., Fitzgerald, W. M., Benedetto, C. & Miller, J. (1998). Proportional reasoning among 7th grade students with different curricular experiences. *Educational Studies in Mathematics*, 36(3), 247-273.
- Duatepe, A., Akkuş-Çıkla, O. ve Kayhan, M. (2005). Orantısal akıl yürütme gerektiren sorularda öğrencilerin kullandıkları çözüm stratejilerinin soru türlerine göre değişiminin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 73-81.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cramer, K., & Post, T. (1993). Connecting research to teaching proportional reasoning. *Mathematics Teacher*, 86(5), 404-407.
- Gündoğdu, N. S. (2021). *7.sınıf öğrencilerinin orantısal akıl yürütme becerilerinin FETEMM etkinlikleriyle gelişiminin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.
- Kahraman, H., Kul, E., ve İskenderoğlu, T. A. (2019). 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin nicel karşılaştırma içeren orantısal akıl yürütme problemlerinde kullandıkları stratejiler. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1), 195-216.
- Lesh, R., Post, T., & Behr, M. (1988). Proportional Reasoning. In J. Hiebert & M. Behr (Eds.) *Number Concepts and Operations in the Middle Grades* (pp. 93- 118). Reston, VA: Lawrence Erlbaum & National Council of Teachers of Mathematics.
- Levin-Weinberg, S. (2002). Proportional reasoning: One problem, many solutions!. In B. Litwiller (Ed.), *Making sense of fractions, ratios, and proportions* (pp. 138- 144). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- MEB (2013). Ortaokul matematik dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı. Ankara: MEB Yayınları
- MEB (2018). Matematik dersi öğretim programı ilkököl ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7,8 sınıflar: Öğretim programı ve klavuzu, Ankara.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Nemutlu İnanır, Ş. (2019). *Üstün Yetenekli Öğrencilerin Orantısal Akıl Yürütme Becerilerinin İncelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Konya
- Öztürk, M., Demir, U., & Akkan, Y. (2021). *Investigation of proportional reasoning problem solving processes of seventh grade students: A mixed method research*. International Journal on Social and Education Sciences (IJonSES), 3(1), 48-67.
- Pakmak, G. S. (2014). 6. sınıf öğrencilerinin niceliksel ve niteliksel orantısal akıl yürütme problemlerinin çözümündeki anlayışlarının incelenmesi, Yüksek lisans tezi, *Pamukkale Üniversitesi*, Denizli.
- Pelen, M. S. (2014). 6. sınıf öğrencilerinin orantısal akıl yürütme becerilerinin problemlerin sınıflanması ve sayısal yapılarına göre incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Adana.
- Yıldırım, Ali ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Van De Walle, J. A., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. M. (2013). *İlkokul ve Ortaokul Matematiği* (Çev. Edt. S. Durmuş), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Mesleki Amaçlı İngilizce Öğrenenlerin Yapay Zeka Destekli Geri Bildirim Araçlarına İlişkin Görüşleri

Deniz TÜRKMEN¹

Eskişehir Teknik Üniversitesi

Özet

Problem Cümlesi ve Amaç: Teknolojinin hızla getirdiği yenilikçi yaklaşımlardan olan yapay zekâ uygulamalarının en çok etkilediği alanlardan biri de yabancı dil eğitimidir. Yabancı dil eğitiminde farklı yapay zekâ araçları çeşitli amaçlar ile kullanılabilir. Öğrencilerin öğrenme sürecini farklı açılardan destekleyebilen yapay zekâ araçları İngilizce konuşma becerilerinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi amacıyla da yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Bu çalışmanın amacı, öğrenci pilotların ICAO Level sınavına hazırlık sürecinde Havacılık İngilizcesi derslerinde verilen yapay zekâ destekli geribildirim konuşma becerilerini nasıl etkilediğine dair görüşlerini öğrenmek, bu geribildirim konuşma becerilerine yönelik motivasyonlarını etkileyip etkilemediğini ve ICAO sınavına hazırlanmalarına nasıl yardımcı olduğunu öğrenmektir. *Yöntem:* çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan odak grup görüşmesi tekniği kullanılmıştır. Eskişehir Teknik Üniversitesi Havacılık ve Uzay Bilimleri Fakültesi'nde uçuş eğitimlerine devam eden ve ICAO sınavına hazırlanan toplam 20 öğrenci pilot ile her biri 10 öğrenci pilottan oluşan iki odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. *Bulgular ve Sonuç:* Çalışmadan elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir: (1) öğrencilerin konuşma becerileri olumlu yönde gelişmiştir, (2) yapay zekâ destekli geri bildirim öğrencilerin konuşma motivasyonunu artırmıştır, (3) yapay zekâ destekli geri bildirim yazılı geri bildirimden daha etkili bulunmuştur, (4) yapay zekâ destekli geri bildirim öğrencilerin ICAO sınavına hazırlık deneyimlerine katkıda bulunmuştur, fakat frezyoloji öğretimi kısmında daha az etkili olduğu görülmektedir. *Öneriler:* Çalışma sonucunda yapay zekaya dayalı eğitim sistemlerini havacılığa entegre etmenin avantajları ve dezavantajları ortaya koyularak, bunların uygulanmasına yönelik stratejiler geliştirilmesi; Havacılık İngilizcesi dersi özelinde radyo telefon konuşması ortamlarının simüle edildiği ve bağlama duyarlı geribildirim verebilecek uygulamaların tasarlanması, öğrencilere doğru geribildirim almak için doğru komut verme eğitimleri verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Yapay Zeka, Odak Grup, Havacılık İngilizcesi

Giriş

Günümüz dünyasında teknolojinin hızla gelişimine paralel olarak eğitimde de yenilikçi yaklaşımlar ortaya çıkmaktadır. Dijital devrim ile birlikte öğrenen profilleri değişmekte ve öğrenme ortamları ve araçları daha kişiselleşmektedir. Bu anlamda en büyük yeniliklerden biri yapay zekâdır. Tüm disiplin alanlarını büyük derecede etkileyen yapay zekâ eğitim alanını da önemli ölçüde etkilemiştir. Yapay zekâ, öğrencilerin öğrenme sürecini farklı açılardan destekleyebilecek birçok araç sunmaktadır. Bu araçlar öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre özelleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunarak ya da sınıf içi uygulamalara destek olarak eğitimin kalitesini artırmaktadır.

Yapay zekâ, genel olarak makine öğrenmesi, derin öğrenme ve veri madenciliği gibi kavramlarla ilişkilendirilmiş bir terim gibi görülse de en temel anlamı ile insan aklı ile yapılabilecek bilişsel etkinlikleri yapabilen makineleri yaratma girişimi olarak tanımlanabilir (Baker ve Smith, 2019; Zeide, 2019). Vlasova, Barakhsanova, Goncharova, Aksyutin, Kuzin ve Prokopyev (2018) yapay zekâyı akıllı faaliyetler yürüten makine olarak tanımlamıştır. Kaplan ve Haenlein'a (2019) göre yapay zekâ, bir sistemin harici verileri doğru bir şekilde yorumlama, bu verilerden öğrenme ve esnek adaptasyon yoluyla belirli hedeflere ulaşmak için bu öğrenmeleri kullanma yeteneğidir. Yapay zekânın en önemli özelliği, bilgiyi çok hızlı kullanması ve kalıcı öğrenme edinebilmesidir (Öztürk ve Şahin, 2018).

¹ Sorumlu Yazar. Öğr. Gör., Eskişehir Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Yabancı Diller Bölümü, denizturkmen@eskisehir.edu.tr, ORCID:0000-0002-1883-2003

Arslan (2020), yapay zekânın eğitime katkısını iki şekilde açıklamıştır. Birinci olarak, eğitimin yönetimi aşamasında öğrenci ve öğretmenler için bilgi yönetimi ve bilginin sunumu aşamasında; ikinci olarak da öğrenme ve öğretme süreçlerine doğrudan dahil olarak öğretici rolü aşamasındadır. Geçtiğimiz günlerde yayımlanan 2023 Yapay Zeka Endeksi Raporuna (Artificial Intelligence Index Report, 2023) göre dünya çapında 11 ülkenin K-12 yapay zekâ müfredatını resmi olarak uygulamaya koyduğu belirtilmektedir.

Yapay zekâ uygulamalarının en yaygın şekilde kullanıldığı alanlardan biri de yabancı dil öğretimidir. Yabancı dil öğretiminde çok fazla yapay zekâ aracı farklı amaçlar ile kullanılabilir. Öğrenme sürecini kolaylaştırıcı, hem sınıf içi hem de bireysel olarak kullanılacak dil öğrenme uygulamaları, konuşma ve telaffuzu geliştiren konuşma tanıma teknolojileri, bireysel geri dönüt veren yapay zekâ araçları, otomatik çeviri araçları bunlara örnek olarak verilebilir.

Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde yapay zekâ kullanımının öğrenenler ve öğretmenler açısından faydalı olduğunu ortaya koyan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Ahmad, 2016; Alzahrani, 2017; Al-Hazmi, 2017; Shin, 2018; Aljohani, 2019; Kim, 2019; Wang, 2019; Wang, 2020; Chong, 2020; Zou, Liviero, Hao ve Wei, 2020; Dewi, Rahim, Putri, Wardani ve Pandin, 2021; Gayed, Carlon, Oriola ve Cross, 2022; Sumakul, Hamied ve Sukyadi, 2022).

Wang (2019), yapay zekâ araçlarının kişiselleştirilmiş dil öğrenimi, dil öğrenme sürecinin yapay zekâ aracılığıyla pekiştirilmesi ve öğrencilerin dil öğrenmeye olan ilgisinin yapay zekâ araçları ile yükseldiğinden bahsetmektedir. Öğretmene yardımcı bir araç olarak kullanıldığında yapay zekâ uygulamalarının özellikle konuşma ve yazma becerisini geliştirdiği ortaya konulmuştur. Benzer şekilde Dewi vd.(2021) yapay zekanın kelime, dilbilgisi, yazma ve dinleme becerilerini geliştirmek için kullanılabilirliğini belirtmişlerdir.

Konu ile ilgili en güncel çalışmalara bakıldığında, Baskara ve Mukarto (2023), yapay zekâ uygulamalarının dil öğretiminde kişiselleştirilmiş ders materyalleri oluşturma ve okuma anlama becerilerinin geliştirilmesi konusunda fayda sağladığını belirtmektedir. Ali, Shamsan, Hezam ve Mohammed (2023) de çalışmalarında yapay zekânın dil öğretiminde özellikle okuma ve yazma becerilerini geliştirirken öğrenci motivasyonu üzerindeki olumlu etkilerinden bahsetmektedir. Kohnke, Moorhouse ve Zou (2023) ise yapay zeka uygulamalarının gerçekçi etkileşim ortamı yaratması sebebiyle konuşma becerisini geliştirdiğini, ayrıca çeviri ve okuma becerilerine de katkı sağladığını ortaya koymaktadır.

Hong (2023), çalışmasında ChatGPT nin öğrencilerin hem makro hem de mikro dil becerilerini geliştirerek, kişiselleştirilmiş öğrenmeye büyük katkı sağladığını belirtmektedir. Makro dil becerileri alanında Neo (2022) Malezyalı öğrencilerin öğrenme sürecinde chatbot kullanımına yönelik yürüttüğü MERLIN projesinde öğrencilerin chatbotları eğlenceli bulduklarını ve anlık geribildirim alabildikleri için derse olan ilgilerinin yükseldiğini belirtmektedir. Alanyazında öğrencilerin bilgisayar destekli dil öğrenme ortamlarına karşı olumlu tutumlar geliştirdiğini gösteren bir çok çalışma da mevcuttur (Kessler, Bikowski ve Boggs, 2012; Zhang, Song ve Huang ,2014; Zou, Wang ve Xing, 2016; Xu ve Peng, 2017; Zou, Li ve Li, 2018). Yapay zeka destekli konuşma robotlarının öğrenci başarısının yanı sıra öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını da artırdığı belirtilmektedir (Essel, Vlachopoulos, Tachie- Menson, Johnson ve Baah, 2022; Lee, Hwang ve Chen, 2022).

Yabancı dil eğitiminde verimliliği sağlamak için en önemli yapı taşlarından biri de öğrenenlere verilen geribildirimdir. Geri bildirim, öğrencilere performansları hakkında bilgi sağlamada merkezi bir rol oynar ve akademik etkileşimde ilerleme sağlamalarına yardımcı olur (Morton, Stouch ve Thompson, 2014). Geribildirim amacını, öğrencinin kendi ilerlemesini değerlendirmesini ve akademik çalışma ve mesleki uygulamalara eleştirel bir yaklaşım uygulamasını sağlayan bilişsel ve analitik mekanizmaları teşvik etmektedir (Nicol ve MacFarlane- Dick, 2006). Geribildirim, gelecekteki performansı iyileştirmek için kullanılabilir mevcut performans hakkındaki bilgiler şeklinde tanımlanabilir. Öğrencilerin, geribildirim temel amacı olan ileriye dönük bir süreçten faydalanabilmeleri için geribildirim alması ve bunu anlayabilmeleri gerekmektedir. Zou ve Wei (2020), öğrencilere geribildirim verilmediğinde özellikle

konuşma becerilerinin gelişimi gelişiminde, öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf yönlerinin doğru teşhis edemediklerini belirtmiştir. Yapay zeka tarafından oluşturulan geri bildirim sistemleri, öğrenci çalışmalarını analiz etmek için doğal dil işleme algoritmalarını kullanır ve önceden tanımlanmış kriterlere göre geri bildirim sağlar (Clarizia, Colace, Lombardi, Pascale ve Santaniello, 2018). Bu sistemler öğrencilerin dilbilgisi, içerik, sözdizimi gibi alanlar üzerinde dönüt almalarını sağlar. Yapay zeka geribildirim sistemleri insan geribildirimine göre hızlı dönüt verme gibi avantajlara sahiptir.

Havacılık İngilizcesi ve Havacılık İngilizcesinin Öğretimi

Genel İngilizceden farklı olarak özel amaca yönelik İngilizce öğretimi içinde değerlendirilen mesleki yabancı dilin amacı, öğrencilere iş ortamında ya da eğitimleri boyunca ihtiyaç duydukları mesleki yabancı dil bilgisin, kazandırmak şeklinde ifade edilebilir (Widodo, 2016). Küresel boyutta İngilizce havacılık sektörü tarafından kullanılan en yaygın ve sağlanması zorunlu olan tek dildir. Havacılık İngilizcesi çok geniş bir alanda dil kullanımını kapsamaktadır. Bakım bölümünden kabin ekibine, gümrükten güvenliğe kadar tüm havacılık ile ilgili bağlamlarda kullanılmaktadır. Havacılıkta operasyonların gerçekleşmesi için iletişim bir gerekliliktir ve özellikle havacılıkta en önemli iletişim kokpit ve kule arasında kurulan iletişimidir (Sedefoğlu, 2018), bundan dolayı Havacılık İngilizcesi uluslararası otoriteler tarafından bir zorunluluk haline getirilmiş; dil seviyeleri belirlenmiş ve kullanılan dil Uluslararası Sivil Havacılık Organizasyonu (ICAO) 'nun düzenlemeleri ile mümkün mertebe standartlaştırılmaya çalışılmıştır.

Havacılık İngilizcesinin eğitiminde hedefler bellidir ve bunlar dil yeterlilikleri çerçevesinde Uluslararası Sivil Havacılık Örgütü tarafından belirlenmiştir. ICAO Dil Yeterliliklerinin 2003 yılında uygulamaya koyulması ile birlikte Havacılık İngilizcesi eğitiminin gerçekleştirildiği ortamlar da önemli ölçüde değişmiştir. Artık Havacılık İngilizcesi eğitimi ICAO Operasyonel Seviye 4 olarak tanımlanan minimum dil yeterliliğine ulaşmak ve sürdürmek amacıyla yapılmaktadır. Ülkemizde de 2008 yılının Mart ayı itibariyle ICAO tarafından belirlenen Havacılık İngilizcesine yönelik düzenlemeler yürürlüğe girmiştir. Burada getirilen yabancı dil standartları ile gerekli yabancı dil seviyesinin öğretimi ve iletişimde yeterlilik sağlanması ve bunun değerlendirilmesi amaçlanmıştır (Türkmen ve Özen, 2023).

ICAO Dil Yeterlilikleri talimatına göre tüm pilotlar kendi sivil havacılık otoriteleri tarafından yürütülen Havacılık İngilizcesi Testlerini almak zorundadırlar ve pilot lisansı üzerinde geçerli bir tarih ile belirtilen minimum operasyonel dil seviyesi bulunan pilotlar uluslararası hava sahasında uçabilmektedir. Dolayısıyla Havacılık İngilizcesi eğitimi temel olarak konuşma, iletişim, dinleme ve etkileşim becerilerine dayanmaktadır. Havacılık İngilizcesi temel olarak hem sade İngilizce hem de telsiz telefon iletişimi için İngilizce havacılık frezyolojisinden oluşmaktadır. Sade İngilizce, rutin olmayan ve acil durumlarda kullanılan İngilizceyi ifade ederken, frezyolojiler pilot ve kontrolörlerin hava operasyonlarında kullandığı belirli kalıp ve teknik ifadelerdir.

Toplamda 6 seviyeden oluşan dil yeterliliği değerlendirme cetveline göre, bir pilotun veya hava trafik kontrolörünün görevini yapabilmesi için en az 4. dil seviyesinde olması gerekmektedir. Bahsi geçen dil yeterliliği cetveline göre ise Havacılık İngilizcesinde telaffuz, akıcı konuşma becerisi, anlama ve etkileşim çok önem taşımaktadır.

2023 yılı yapay zekâ endeksi raporuna göre, yapay zekânın toplum üzerinde dönüştürücü sonuçları olduğu belirtilmektedir (Artificial Intelligence Index Report, 2023). Uluslararası toplumsal dönüşüm ve yenilikçi uygulamalar göz önünde bulundurulduğunda, yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde yapay zekâ tabanlı dil öğrenme uygulamalarının dil öğrenme süreçlerindeki katkısını ve öğrenenlerin yapay zeka konusundaki tutumlarını ortaya koymak ve böylelikle dil öğrenme süreçlerini optimize etmek açısından bu alanda daha fazla çalışma yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca havacılık sektörünün büyüklüğü ve süregelen gelişimi göz önünde bulundurulduğunda Havacılık İngilizcesinin öğretiminde de teknoloji ve yapay zeka modellerinden istifade etmek ve bu modellerin derse olan katkılarını ortaya koymak son derece önem arz etmektedir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, öğrenci pilotların ICAO Level sınavına hazırlık sürecinde Havacılık İngilizcesi derslerinde verilen yapay zekâ destekli geribildirim konuşturma becerilerini nasıl etkilediğine dair görüşlerini öğrenmek, bu geribildirim konuşturma becerilerine yönelik motivasyonlarını etkileyip etkilemediğini ve ICAO sınavına hazırlanmalarına nasıl yardımcı olduğunu öğrenmektir.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın amacı ve kullanılan yöntemin modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizi ile ilgili detaylar sunulmaktadır.

Araştırmanın Modeli

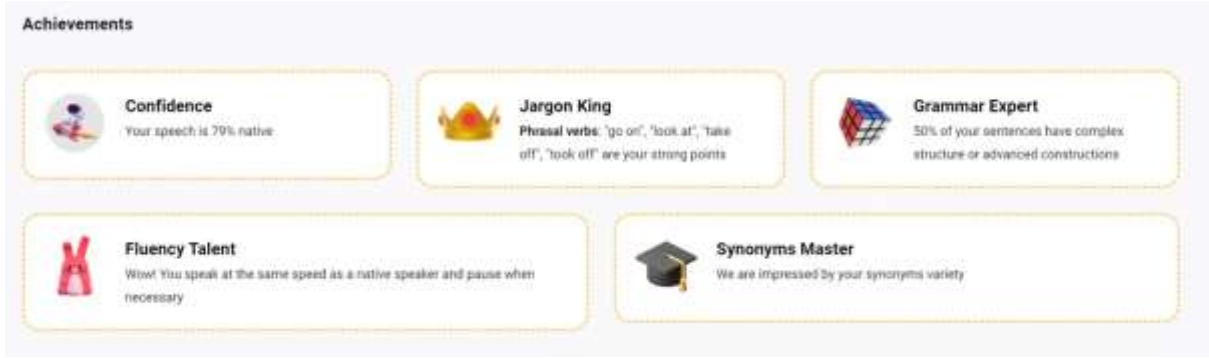
Araştırma nitel desende oluşturulmuştur. Nitel araştırma yöntemi doğal ortamda gerçekleştirildiğinden yaşanılanları anlayarak sağlıklı yorum yapmaya elverişli bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu sebeple, araştırma Pilotaj bölümü öğrencilerinin görüşlerine dayandığı için nitel araştırma yöntemlerinden odak grup çalışması kullanılmıştır. Odak grup, bir grup katılımcının birbirlerinin fikirlerini ve görüşlerini paylaşarak ya da etkileyerek bir konu hakkındaki olası görüşleri elde etmeyi amaçlayan nitel bir veri toplama yöntemidir. Odak grup, bir moderatör tarafından yönetilen benzer özelliklerdeki farklı katılımcılarla yinelenen, rassal olarak seçilmiş 8-12 katılımcıdan oluşmaktadır. İnsanların belli bir olaya, deneyime nasıl yaklaştığını belirlemeyi amaçlayan çalışmalarda odak grup yöntemi tercih edilmektedir (Sekaran, 1992). Bryman'a (2012) göre, odak grupların en orijinal tarafı, görüşmenin yapıldığı insan topluluğunun belirli ortak bir tecrübe paylaşmış kişilerden oluşmasıdır. Odak grup görüşmelerinde amaç genellemelere ulaşmak değil, görüşleri ortaya çıkarmaktır (Akıncı, 2015).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Eskişehir Teknik Üniversitesi Havacılık ve Uzay Bilimleri Fakültesi Pilotaj Bölümünde okuyan 12 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemleri çoğu durumda olgu ve olayların açıklanmasına yardımcı olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

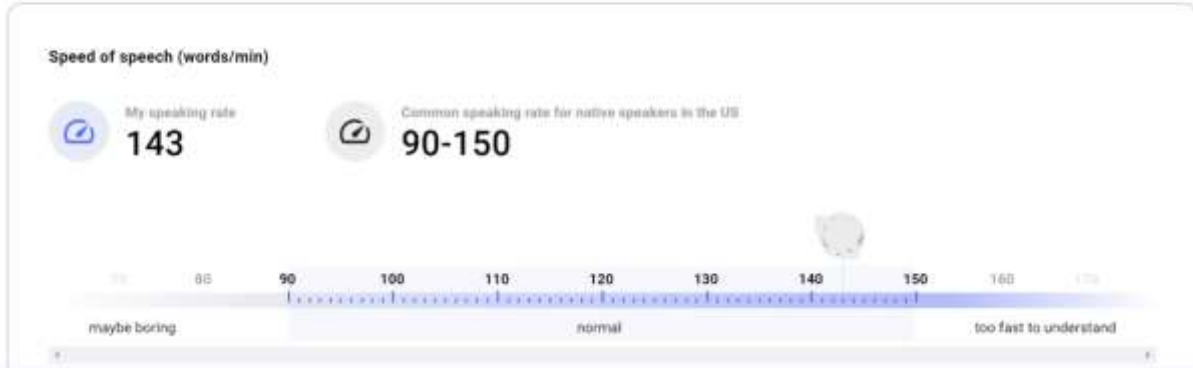
Katılımcılara 60 saatlik Havacılık İngilizcesi dersleri içinde konuşma becerilerine dayalı ders kazanımlarına yönelik yapılan çalışmalar için dersi destekleyici çeşitli yapay zeka araçları kullanılarak geri bildirim almaları sağlanmıştır. Bu yapay zeka araçlarından ikisi Smalltalk2.me ve Chat.D-ID uygulamalarıdır.

Smalltalk2.me uygulaması kullanırken öğrenciler uygulama üzerinde anlık konuşarak ya da mobil araçlarından ses kayıtlarını yükleyerek geri bildirim almaktadır. Bu geri bildirimler, konuşmalarında doğal konuşmaya ne kadar yakın oldukları, akıcılık seviyeleri, konuşma hızları, kelime çeşitliliği vb. alanlarına yönelik yüzdeler ve detaylı bilgiyi içermektedir. Smalltalk2.me uygulamasının konuşma becerilerine yönelik geri bildirim örneklerinin bir kısmı Şekil 1'de gösterilmektedir.



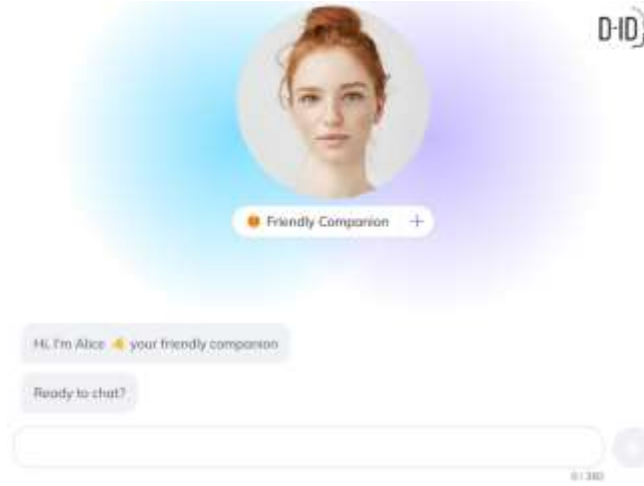
Good job with

- ✔ You used 8 advanced **grammar constructions**: reported speech, relative clauses, passive voice, tags, tenses, conditional, modals, phrasal verbs.
- ✔ 50% of your sentences had **complex structure**. Awesome!
- ✔ Your **speed of speech** and **pausing** are similar to native level.
- ✔ You're an expert at using **phrasal verbs**: "go on", "look at", "take off", "took off"
- ✔ Good **synonym variety** for words "take" and others.



Şekil 1. Smalltalk2.me geribildirimi

Kullanılan bir diğer yapay zeka destekli geri bildirim aracı da Chat.D-ID uygulamasıdır. Konuşma becerileri kazanımlarına yönelik çalışmalarda öğrencilerden yapay zeka ile konuşarak, geri bildirim almaları sağlanmıştır. Uygulamanın ön giriş sayfası Şekil 2’de gösterilmektedir.



Şekil 2: Chat.D-ID uygulaması

Çalışma verilerinin toplanması aşamasından önce odak grup çalışması yöntemi, çalışma grubuna detaylı bir şekilde açıklanmış ve araştırma konusu ve amacı geniş kapsamlı olarak anlatılmıştır. Daha sonra çalışma grubunu oluşturan 12 kişi, her grupta dört kişi olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Odak grup çalışması, konu ile ilgili uzman olan bir yürütücü kontrolünde beyin fırtınasına olanak sağlayacak açık uçlu soru-cevap düzleminde gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Çalışma grubunu oluşturan kişilere araştırmacı tarafından Havacılık İngilizcesi derslerinde verilen yapay zekâ destekli geribildirim konuşma becerilerini nasıl etkilediğine dair görüşlerini almak üzere yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine uygun bir görüşme formu düzenlenmiştir. Bu form, yarı yapılandırılmış açık uçlu 3 sorudan oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Odak grup görüşmesi, 22.06.2023 tarihinde yapılmıştır. Görüşmeler 3 ayrı grup için tek oturumda gerçekleştirilmiştir. Oturumlar 40'ar dakika sürmüştür. Oluşturulan her 3 çalışma grubundaki her katılımcıya görüşlerini belirtmeleri için 10 dakika konuşma hakkı verilmiştir. Her çalışma grubundaki dört katılımcının konuşmaları bittikten sonra konu ile ilgili görüşlerinde ekleme yapma, sorulara cevap verme için süre tanınmıştır.

Görüşmeler kayıt altına alınmış, daha sonra betimsel analiz tekniği ile incelenerek her soru ile ilgili görüşler araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir.

Odak grup çalışmasına katılan katılımcıların gerçek kimlikleri yerine kimlikleri; 1PLT1: birinci grup birinci öğrenci pilot, 2PLT1: ikinci grup birinci öğrenci pilot şeklinde kodlanmıştır.

Bulgular

Araştırma bulguları, üç kategori halinde sunulmaktadır. Birinci kategoride havacılık İngilizcesi dersinde kullanılan yapay zekâ destekli geribildirim araçlarının konuşma becerilerine etkisi ile ilgili görüşler, ikinci kategoride havacılık İngilizcesi dersinde kullanılan yapay zekâ destekli geribildirim araçlarının derse yönelik motivasyona etkisi ile ilgili düşünceler ve üçüncü kategoride de havacılık İngilizcesi dersinde kullanılan yapay zekâ destekli geribildirim araçlarının ICAO Level sınavı hazırlık sürecine etkisi ile ilgili düşüncelere yer verilmektedir.

2.1. Havacılık İngilizcesi Dersinde Kullanılan Yapay Zekâ Destekli Geribildirim Araçlarının Konuşma Becerilerine Etkisi ile İlgili Düşünceler

İlk bölümde öğrenci pilotlara Havacılık İngilizcesi dersinde kullanılan yapay zeka destekli geribildirim araçlarının İngilizce konuşma becerilerine etkisi ile ilgili görüşleri sorulmuştur.

Öğrencilerin görüşleri aşağıdaki şekildedir:

1PLT1: Ders ortamında olan geri dönütlerden ziyade bireysel olan dönütler üzerimde daha etkili oluyor çünkü daha rahat ve odaklanmış hissediyorum. Bu da geri bildirimleri daha çok önemseyip harekete geçmemi sağlıyor.

1PLT2: Benim mesleki anlamda kullanılan kalıpların aklıma daha iyi yerleşmesini de sağladı ve bu da İngilizce konuşma becerimi hızlandırıyor. Genel İngilizce boyutunda akıcılığımı arttırmasının yanı sıra havacılık İngilizcesi genelinde frezyoloji anlama becerilerimi çok iyi yönde etkiledi bu dönütler.

1PLT3: Geri dönütler sayesinde bir konuyu anlatırken uzun uzun anlatmak yerine o konuyu toparlayan nokta atışı kelimeler öğrendim, bu da kelime dağarcığıma katkıda bulundu ve karşımdaki insana dile hakim olduğumu göstermemi sağladığımı hissediyorum.

1PLT4: Olumlu yönde etkilediği tartışılmaz çünkü bizler zaten en doğru olduğumu düşündüğümüz şekilde İngilizce konuşuyoruz fakat içinde onlarca yanlış var. Bunların farkına varmamızı sağlayan şey de aldığımız geri dönütler. Geri dönütler paralelinde yanlışları düzeltmek ve kendimizi geliştirmemiz lazım.

2PLT1: Hatalarımı görmek bana hangi noktaya odaklanacağımı gösterdi. Böylelikle eksiklerimi daha iyi tamamlayıp konuşmamı geliştirebiliyorum.

2PLT2: Bu geri dönütler ile kişisel eksikliklerimizi ve artı yönlerimizi tespit edip nokta atışı çalışmalar yapabiliyorum, onun için pozitif katkı sağlıyor.

2PLT3: Eksik olunan yönleri ikinci bir görüşten dinlemek her zaman daha etkili yöntemdir. Belirtilen eksikliklere dikkat edip her çalışmada hataları düzelterek üstüne koyarak ilerlememize yardımcı olmuştur bu geri bildirimler.

2PLT4: Hatalarımızı direkt nokta atışı geri dönüşlerle görmemizi ve bu hatalar üzerinden eksiklerimize yoğunlaşmamızı sağladı, tabii ki böyle olunca konuşmamız da hızlandı.

3PLT1: Eksiklerimi görmemi sağladı ve farkındalık oluşturdu. Bu farkındalık oluştuktan sonra hatalarınızı bir süre sonra kendiniz de fark etmeye başlıyorsunuz. Hepimizin başa yerlerde hataları olabiliyor. Buradan geri bildirim alınca herkes kendi hatalarına yönelik alıyor ve tabii ki konuşma becerimiz de etkileniyor.

3PLT2: Eksiklerimi görmemi sağladı ve farkındalık oluşturdu. Ayrıca bir akıcılık durumu da oluyor çünkü kendiniz biri ile dili kullanarak konuşuyorsunuz.

3PLT3: Öncelikle İngilizce dersimizde hocamızın da geri bildirim önem vermesi çok önemli bence. Bu benim genel olarak dinleme becerimi artırdı bunlar. Dinleme becerim de direkt olarak havacılık İngilizcesi konuşma ve akıcı kullanma yeteneğimi artırdı. Bu şekildeki geri bildirim aldığımız pozitif karşılıklar benim konuşma becerimi, anlama kapasitemi, profesyonel bir alandaki (havacılık) birikimimi artırmıştır.

3PLT4: Geri bildirim İngilizce dersi için çok önemli çünkü dilin interaktif kullanılması gerekiyor. Konuşma becerisi de sürekli geliştirilmesi gereken bir beceri, gerektiği gibi tekrara dayalı geribildirim almak konuşmayı ileriye götürüyor.

Öğrenci pilotların görüşleri incelendiğinde, hepsinin yapay zekâ destekli geribildirim araçlarının İngilizce konuşma becerilerine olumlu yönde etki ettiği gözlemlenmekle birlikte bu olumlu etki ile ilgili üç ayrı tema da ortaya çıkmıştır. Tablo 1.'de bu temalar ve katılımcılar sunulmaktadır.

Tema	Katılımcılar
1. 1.Kişiselleştirilmiş öğrenme ve farkındalık	1PLT1, 1PLT4, 2PLT1, 2PLT2,2PLT3,2PLT4,3PLT1, 3PLT2

2.Konuşma becerisinin akıcılık boyutu 1PLT2,3PLT2, 3PLT3, 3PLT4

3.Konuşma becerisinin kelime bilgisi boyutu 1PLT2, 1PLT3

Tablo 1. Öğrenci Pilotların Havacılık İngilizcesi Dersinde Kullanılan Yapay Zeka Destekli Geribildirim Araçlarının İngilizce Konuşma Becerisine Etkisi İle İlgili Görüşleri

Tablo 1.2de de görüldüğü gibi katılımcıların görüşleri özellikle kişiselleştirilmiş öğrenme ve konuşmada yapılan hataları fark etme boyutunda yoğunlaşmaktadır. Geribildirim dil öğrenme üzerinde etkisi bilinen bir gerçektir; yapay zeka destekli geribildirim araçları eklendiğinde öğrencilerin bireysel olarak hatalarını fark ederek düzelttikleri görülmektedir. İkincil olarak da konuşma becerisinin olumlu yönde etkilendiğini belirten katılımcılar, konuşma becerilerini etkileyen mikro becerilerden akıcılık ve kelime bilgisine paralel olarak konuşma becerisinin geliştiğine odaklanmıştır.

2.2. *Havacılık İngilizcesi Dersinde Kullanılan Yapay Zekâ Destekli Geribildirim Araçlarının Derse Yönelik Motivasyona Etkisi ile İlgili Düşünceler*

İkinci olarak öğrenci pilotlara Havacılık İngilizcesi dersinde kullanılan yapay zeka destekli geribildirim araçlarının derse yönelik motivasyonlarına etkisi ile ilgili düşünceleri sorulmuştur. Katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

1PLT1: Kendi hatalarımı bildiğim halde bu hatalarımın başka bakış açısı tarafından söylenmesi kesinlikle daha önemli oluyor çünkü başka yerden hatam fark edilip belirtilince bir önceki hatalarımı yapmamaya çalışıyorum bunlar da bu dediklerimi yapmam için bana motivasyon sağlıyor.

1PLT2: Arttırdı çünkü yeni bir şeyler öğrenme merakı oluşturmuştur. Ayrıca online olarak bu araçları kullanmak da eğlenceli.

1PLT3: Tabi ki, lisedeyken bir hata yapıldığında herkes gülerdi dolayısıyla hata yapmaktan korkuyorduk ancak burada böyle bir durum yok. Bireysel dönüt alıyoruz, böylelikle hata yapmaktan korkmuyor ve İngilizceyi severek çalışıyorum.

1PLT4: Ciddi anlamda olumsuz bir geri dönüt alırsam illa ki insanın morali bozulabiliyor ama şu ana kadar öyle bir durum yaşamadım. Bu hususta hocamızın bize yaklaşımının da önemli olduğunu düşünüyorum ve doğru araçları seçtiğini düşünüyorum. Bunun haricinde aldığım geri dönüşler yanlışlarımı düzelterek İngilizce seviyesini artıracak için motivasyonuma pozitif katkı sağlıyor. Yapıcı dönüt alınca daha çok bir şeyler öğrenesiniz ve daha çok konuşma isteğinizi oluyor.

2PLT1: Bu yapay zekâ araçları sayesinde dersler eğlenceli ve interaktif şekilde geçtiği için motivasyonumuzu ve performansımızı artırıyor. Hem bireysel olarak öğreniyorsunuz hem de acaba buna ne diyecek diye bir merak uyandırıyor.

2PLT2: Kullanılan yöntem ve araçlar başarılı bir öğretim için oldukça verimliydi. Eksikliklerin ve hataların düzeltilerek devam edilmesi başarıya olan inancımı ve motivasyonu kesinlikle arttırdı.

2PLT3: Birebir geri dönüşler sayesinde hem sınıf ortamı hem de sınıf dışında özel bir ilgi görüp bizden hatalarımıza dikkat etmemizin istenmesi motivasyonumuzu ve isteğimizi olumlu yönde etkiledi, hatalarımızı düzeltme isteğimizi arttırdı.

2PLT4: Evet, geri dönütler sayesinde hem eksik yönlerimizi fark ederken iyi olduğumuz yerleri de görmemiz motivasyonumuzu arttırdı. Hatalarımı gördükçe düzeltmem daha kolay oldu dolayısıyla yapabildiğimi gördüm.

3PLT1: Hem motivasyon hem bilgi hem de dikkati mi bu alanda fazlasıyla pozitif etkiledi. Bu araçlarla dönüt alınca bence sınıftaki öğretmene dönütlerine alternatif görüşler olmuş gibi oluyor, dolayısıyla hem öğrenmeniz pekiyor hem de motivasyonunuz olumlu yönde artıyor. Ayrıca bazen bir kez daha dönüt isteyerek daha da pekiştirme yapabiliyorsunuz.

3PLT2: Motivasyonumu artırdı çünkü bire bir eleştiri alıyorsunuz ve eksiklerimi görebilmek çalışma isteğimi artırdı. Hem de interaktif olarak çalışabiliyorsunuz. Örneğin ses kaydınız yükleyip dönüt alabilirsiniz, oradan aldığınız dönüt ile tekrar çalışarak bu sefer konuşarak çalışabilirsiniz. Biraz daha rahatlık sağlamanın açısından motive edici diyebilirim.

3PLT3: Evet artırdı motivasyonumu çünkü tam da bireysel olarak hatanızı görüyorsunuz, nerede hatanız olduğunu söylüyor size dolayısıyla o noktayı düzelterek devam edebiliyorsunuz. Ayrıca eğlenceli bir yönü de oluyor bu araçları kullanmanın.

3PLT4: Bu araçlardan aldığımız geri dönütler yapıcı şekilde geliyor genelde onun için motivasyon artırıcı bir etkisi var kesinlikle. Eksiklerinizi böyle görmek ister istemez daha iyisiniz yapmaya itiyor sizi.

Öğrenci pilotların görüşleri doğrultusunda yapay zeka destekli geribildirim araçlarının öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerine yönelik motivasyonlarını pozitif yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin görüşleri detaylı değerlendirildiğinde ise üç temel temanın olumlu motivasyona sebep olduğu görülmektedir. Tablo 2.'de bu temalar verilmektedir.

Tema	Katılımcılar
1. Farklı bakış açısından geribildirim almak motive edicidir	1PLT1, 2PLT4, 3PLT1,3PLT2, 3PLT4
2. Eğlenceli ve interaktif olması öğrenme merakını artırır.	1PLT2, 1PLT3, 1PLT4, 2PLT1, 2PLT2, 2PLT3, 3PLT3, 3PLT2
3. Kişiselleştirilmiş öğrenme	1PLT3, 2PLT3, 3PLT1, 3PLT3

Tablo 2. Öğrenci Pilotların Havacılık İngilizcesi Dersinde Kullanılan Yapay Zeka Destekli Geribildirim Araçlarının Konuşma Becerilerine Yönelik Motivasyona Etkisi İle İlgili Görüşleri

Tablo 2.'de de görüldüğü gibi kullanılan yapay zeka araçları ile geribildirim aldıklarında konuşma becerilerine yönelik motivasyonlarının olumlu yönde etkilendiği ve olumlu motivasyonun özellikle öğretmen dışında farklı bir kaynaktan geribildirim almaları, bu yapay zeka araçlarını eğlenceli ve interaktif bulmaları temaları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Ayrıca kişiselleştirilmiş öğrenme boyutu da öğrencilerin konuşma motivasyonlarını olumlu etkilemektedir.

2.3. Havacılık İngilizcesi Dersinde Kullanılan Yapay Zekâ Destekli Geribildirim Araçlarının ICAO Level Sınavı Hazırlık Sürecine Etkisi ile İlgili Düşünceler

Son olarak öğrenci pilotların Havacılık İngilizcesi dersinde kullanılan yapay zeka destekli geribildirim araçlarının ICAO Level sınavı hazırlık süreçlerine etkisi ile ilgili görüşleri alınmıştır. Katılımcıların bu konu ile ilgili görüşleri aşağıda verilmiştir:

1PLT1: Bu tür araçların her an elinizin altında olduğunu bilmek rahatlatıcı ve özellikle sınavın telaffuz boyutu için katkı sağladığını düşünüyorum. ICAO level sınavı konusunda bireysel bu araçlardan dönüt almak benim özgüvenimi biraz daha artırdı sınava yönelik, özellikle resim betimleme kısmında iyileştirme sağladığını düşünüyorum.

1PLT2: Sınavda çıkacak kalıp yapıları öğretmenimizin geri bildirim vererek düzeltmesi aslında daha iyi ama bu araçlar kelime bilgime sınav bağlamında katkı sağladı.

1PLT3: Bence sağlıyor, sonuçta dil öğrenmek dipsiz kuyu gibi ve ne kadar farklı şeyler kullanırsanız fayda görüyorsunuz. Sadece dinleme ve özel kalıplar için bence öğretmenimizin dönütleri daha faydalı oluyor.

1PLT4: Evet bence faydalıydı özellikle sesli dönüt aldığımız araçlar telaffuz ve cümle akıcılığını geliştirmede önemli yer tuttu. Mesela smalltalk2.me de dilbilgisi hatalarımı göstererek daha doğru cümleler kullanmamı sağladı. Sadece tek eksiklik mesleki radyo telefon konuşması kalıpları açısından olabilir.

2PLT1: Bu araçlar konuşma ve telaffuzumu geliştirse de bana sınava yönelik olarak direkt öğretmenin geri bildirim vermesi daha iyi oluyor. Çünkü sınav formatına göre ekstra hassasiyet göstererek veriyor öğretmen dönütleri bu araçlar ise genel becerilerimize dönük çok iyi dönüt sağladı.

2PLT2: Bu araçlar bize çok fayda sağladı ama sınavın bölümleri konusunda ayrı belirtmek isterim. Mesela ben özellikle kelime ve cümle yapısı ve ayrıca konuşma becerisi konusunda fayda sağladığımı düşünüyorum ama teknik kısımlar konusunda yetersiz kalabilir

2PLT3: Picture description ile ilgili aldığım dönütler eksiklerimi fark etmemi ve sınava daha iyi hazırlanmamı sağlamıştır. Ama tabii ki bazı mesleki konuşma kalıplarında bu araçlar yetersiz kalabiliyor.

2PLT4: ICAO Level sınavı ile ilgili olarak neleri yanlış neleri doğru yaptığımı görerek kendimi hangi konuda geliştirmem gerektiğini görmemi sağladı özellikle gramer ve telaffuz konusunda.

3PLT1: Evet, kesinlikle. Gerektiği yerlerde, eksiklik hissettiğimiz yerlerde işlenen kitabın standardından biraz çıkıp eksiklerimizin tamamlanması konusunda katkı sağladı. Sadece radyo telefon dinlemeleri özel alan olduğu için bu konuda bence biraz yetersiz kalıyor bu araçlar.

3PLT2: Resim tanımlama bölümü ile ilgili olarak gerçekten çok fayda gördüğümü düşünüyorum. Özellikle bu bölüm bazında kelime telaffuz native İngilizce ye yakınlık anlamında doğru dönütler alabildim.

3PLT3: Sınav hazırlığına pozitif yönde katkı sağladı diyebilirim. Fakat tabii ki mesleki kelimeleri çalışabiliyoruz ama radyo telefon konuşması kısmında eksik kalıyor.

3PLT4: Kesinlikle sağladı, fakat bence özellikle hangi kalıpları kullanmamız gerektiği ile ilgili düşünürsem öğretmenden dönüt almak daha faydalı geliyor bana çünkü Havacılık İngilizcesindeki özellikle frezyoloji kalıpları için ve hangi sınav formatına gireceğimize göre yüz yüze dönüt verildiği için, yapay zekadan ziyade sınav hazırlığında öğretmenimi tercih ederim.

Öğrenci pilotların düşünceleri doğrultusunda derslerde kullanılan yapay zekâ geribildirim araçlarını özellikle sınavda test edilen belirli bölümler açısından faydalı buldukları ortaya çıkmıştır. Öte yandan, 12 öğrencinin 8'i bu araçlardan genel olarak fayda gördüklerini fakat frezyoloji kapsamındaki radyo telefon konuşma kalıpları için öğretmenden geribildirim almanın daha faydalı olduğunu belirtmişlerdir. 1 öğrenci de ICAO sınavı hazırlığı için yapay zekâdan ziyade öğretmenden dönüt almayı tercih ettiğini söylemiştir.

ICAO sınavı hazırlık sürecinde yapay zeka geribildirim araçlarından sınava dahi olan hangi dil alanına yönelik fayda sağladıkları Tablo 3.'te verilmiştir.

Tema	Katılımcılar
1. 1.Sınavın telaffuz alanında fayda sağlanmıştır.	1PLT1, 1PLT4, 2PLT1,2PLT4
2.Sınavın resim betimleme kısmı için fayda sağlanmıştır.	1PLT1, 2PLT3, 3PLT2
3.Sınavın kelime bilgisi alanında fayda sağlanmıştır.	1PLT2, 2PLT2, 3PLT2
4.Sınavın akıcılık (fluency) alanında fayda sağlanmıştır.	1PLT4

Tablo 3. Öğrenci Pilotların Havacılık İngilizcesi Dersinde Kullanılan Yapay Zeka Destekli Geribildirim Araçlarının ICAO Level Sınavına Hazırlık Sürecine Etkisi İle İlgili Görüşleri

Tablo 3.'ten de anlaşıldığı üzere derslerde kullanılan yapay zeka destekli geribildirim araçlarının ICAO sınavına yönelik hazırlanma sürecinde, öğrencilerin özellikle telaffuzlarını geliştirme, sözlü resim betimleme ve kelime bilgisi alanında fayda sağladıkları görülmektedir. Bu alanlardaki gelişimin konuşma becerilerini geliştirdiği böylelikle de dili kullanma sürecinde olumlu bir motivasyon oluştuğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada öğrenci pilotların Havacılık İngilizcesi dersinde kullanılan yapay zeka destekli geri bildirim araçlarının konuşma becerilerine yönelik etkisinin olumlu olduğu yönünde hemfikir oldukları görülmektedir. Konuşma becerilerinin gelişmesinde yapay zeka araçlarının kişiselleştirilmiş öğrenme boyutu ve özellikle kelime bilgisi ve konuşmada akıcılığın gelişmesi alanına etki ettiği ifade edilmektedir. Yapay zeka araçlarının kişiselleştirilmiş öğrenmeye katkısı Zou, Li ve Li (2018) nin çalışması ile de örtüşmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin yabancı dil derslerinde yapay zeka araçlarından bağımsız bir şekilde faydalandıkları ve bu araçların bireysel öğrenmeye katkısı olduğu belirtilmektedir. Konuşma becerilerinin gelişimi bağlamında ise literatürdeki benzer çalışmalar ile mevcut çalışmanın sonuçlarının benzer olduğu görülmektedir. Dewi vd. (2021) 'nin çalışmasında da öğrenciler ile yapılan görüşmelerin sonucunda, yapay zeka araçlarının dil öğrenimini pekiştirdiği ve özellikle dinleme, yazma ve konuşma becerilerine katkı sağladığı ortaya koyulmuştur. Abilowo, Santoni ve Muliawati (2020) nin çalışmasında da mevcut çalışmada kullanılan araçlara benzer chatbotların konuşma becerilerini geliştirdiği saptanmıştır. Muhammad, Susanto, Alimudin, Roschman, Assidiqi ve Nabhan (2020) ve Hamuddin, Julita, Rahman ve Derin (2020) de yapay zeka araçlarının konuşma becerilerini artırdığını ortaya çıkarmıştır. Yu, Han, Du ve Yu (2022) da yapay zekanın sözlü dilin değerlendirilmesi konusunda yaptıkları çalışmada, yapay zeka araçlarının değerlendirme açısından ve kişiselleştirilmiş öğrenmeye katkı olarak kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Zou vd. (2020) Çin'de Akademik İngilizce dersini alan üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada derslerde yapay zeka kullanılmasının özellikle akıcılık ve kelime öğrenimine katkı sağladığını, sınıf dışında kolay erişilebilir olması sebebiyle bireysel öğrenmeyi de teşvike ettiği sonucuna varmıştır.

Araştırmada öğrenci pilotlara Havacılık İngilizcesi dersinde kullanılan yapay zeka araçları ile geribildirim verilmesinin ders konusundaki motivasyonlarına etkisi ile ilgili düşünceleri de sorulmuştur. Bu görüşmeler sonucunda, derse yönelik motivasyonlarının pozitif yönde etkilendiği ve arttığı yönünde hemfikir oldukları görülmektedir. Zou vd.(2020) de çalışmasında özellikle sınıf içinde çekinen öğrencilerin yapay zeka kullanımında daha rahat hissettiğini ve derse karşı motive olduklarını belirtmektedir. Kan ve Tang (2018) de öğrencilerin konuşma becerilerine yönelik olarak yapay zeka araçlarını kullandıklarında motivasyonlarının olumlu yönde olduğunu ortaya çıkarmıştır. Sonuç olarak, yapay zeka destekli derslerde öğrencilerin motivasyonlarının pozitif etkileneceği söylenebilir. Zhang ve Chen (2021) yeni öğretim

modelinde yapay zeka kullanılması konusunda öğrencilerin %80'inin memnun olduğunu, daha etkili ve güncel bir araç olarak AULA'nın eğitim kalitesini ve hizmetini iyi yönde etkileyeceğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, mevcut çalışmanın sonucunun alanyazındaki çalışmalar ile örtüştüğü görülmektedir.

Son olarak araştırmada öğrenci pilotlara, mesleklerini icra edebilmek için almaları gerek yabancı dil lisansı sınavı olan ICAO Level sınavının hazırlık süreçlerine yapay zeka destekli geri bildirim araçlarının ne yönde etki ettiği sorulmuştur. Katılımcıların görüşlerine göre bu araçların genel olarak sınav hazırlığına yardımcı olduğu fakat özellikle alandaki konuşma kalıpları ve radyo telefon konuşmaları içeriklerinin gelişimi konusunda ders öğretmeninden geri bildirim almayı tercih ettikleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda yapay zeka araçlarının Havacılık İngilizcesinin frezyoloji denilen kalıp konuşmalar ile ilgili dönüt alma konusunda faydalı olmadığı görülmektedir. Öte yandan katılımcılar, bu araçların ICAO sınavında ölçülen telaffuz, kelime bilgisi ve akıcılık kısımlarına yönelik fayda sağladığını belirtmişlerdir. Bu yönüyle mevcut çalışmanın sonucunda, Zou vd. (2020), Saifulloh (2020) ve Noviyanti (2020) nin yürüttüğü çalışmaların sonucu ile benzer olarak yapay zeka araçlarının telaffuz ve konuşma becerilerini ilerleterek akıcılığa katkı sağladığı ortaya konmuştur.

Zou vd. (2018), çalışmasında Çin'de geliştirilen üç adet yapay zeka destekli dil öğrenme aracından bahsetmektedir. Bu araçlardan Chivox , telaffuz, akıcılık ve cümlelerdeki vurgu ve tonlamaların değerlendirilmesini ve pekiştirilmesini sağlamaktadır. iFlytek de genel İngilizce ve tıp İngilizcesi gibi mesleki İngilizce alanına odaklanan yapay zeka ürünleri geliştirmiştir. Liulishio da Çinli öğrenciler için geliştirilen bir konuşma pratiği aracıdır.

Sonuç

Çalışmanın sonucunda, yapay zekâ araçlarının mesleki İngilizce derslerinde de derslere yardımcı bir geribildirim aracı olarak kullanılmasının öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini özellikle akıcılık ve kelime bilgisi alanında geliştirdiği, bireysel öğrenmeye ve öğrencilerin daha rahat hissetmelerine katkı sağlayarak derse yönelik motivasyonlarını artırdığı ve ICAO sınavında frezyoloji yapıları hariç olmak üzere sınavın resim tanımlama, kelime bilgisi, telaffuz ve akıcılık gibi alanlarına yönelik olarak öğrencilerin hazırlık süreçlerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Bu bağlamda yapay zekâ, mesleki İngilizce dersleri ile ilgili dönüt vermek için kullanılarak öğrenciyi motive eden ve aynı zamanda öğrenim etkinliklerini optimize eden bir araç olarak düşünülebilir.

Öneriler

Bu çalışma kapsamında geleceğe dönük çalışmalara ışık tutması açısından şu önerilerde bulunulabilir: Bazı öğrenciler yapay zeka tarafından verilen dönütü, insan tarafından verilen dönüt kadar güvenilir ya da etkili bulmayabilir. Bu bağlamda, yapay zekaya karşı tutumları araştırılmalıdır. Yapay zeka araçları tarafından verilen geribildirim etkinliği ve öğrencilerin yapay zekaya karşı tutumları arasındaki bağlantıyı ortaya koyacak çalışmalar yapılabilir. Sektörel bağlamda yapay zekaya dayalı eğitim sistemlerini havacılığa entegre etmenin avantajları ve dezavantajları ortaya koyularak, bunların uygulanması için etkili stratejileri ortaya koyan çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Havacılık İngilizcesi dersi özelinde ise radyo telefon konuşması ortamlarının simule edildiği ve havacılık İngilizcesi bağlamına duyarlı geribildirim verebilecek yapay zeka uygulamaları tasarlanabilir. Ayrıca öğrencilere doğru geribildirim almak için doğru komut verme eğitimleri verilebilir.

Lisans öğrencilerinin yapay zeka farkındalık seviyelerini ortaya koyacak çalışmalar yapılabilir. Bu tarz çalışmalar daha büyük örneklem grupları ile farklı mesleki İngilizce derslerinde de yapılabilir.

Yapay zeka bir yandan anımsal ve pratiklik sağlarken, insan tarafından verilen geribildirimler ise öğrencinin kendi düzeyine daha uygun, bağlamsal anlayış içinde ve insan iletişimi öğelerini içermektedir. Bu bağlamda farklı eğitim ortamlarında dersi destekleyici olarak yapay zeka destekli geribildirim araçlarının nasıl etkili kullanılabileceği araştırılabilir.

Kaynakça

- Abilowo, K., Santoni, M. M. ve Muliawati, A. (2020). "Perancangan Chatbot Sebagai Pembelajaran Dasar Bahasa Jawa Menggunakan Artificial Intelligence Markup Language," *Inform. J. Ilmu Komput.*, vol. 16, no. 3, p. 139. doi: 10.52958/iftk.v16i3.2010
- Ahmad, S. R. (2016). Importance of English communication skills. *International Journal of Applied Research*, 2(3), 478-480.
- Akıncı, Z. (2015). Meslek Yüksekokullarında Verilen Turizm Eğitiminin Değerlendirilmesi: Bir Odak Grup Çalışması. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 5(1), 43 - 59.
- Al-Hazmi, S. (2017). Current issues in English language education in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Modern Languages*, 17(1), 129-150.
- Ali, J. K. M., Shamsan, M. A. A., Hezam, T. A., & Mohammed, A. A. (2023). Impact of ChatGPT on Learning Motivation: Teachers and Students' Voices. *Journal of English Studies in Arabia Felix*, 2(1), 41-49. Doi: 10.56540/jesaf.v2i1.51
- Aljohani, N. (2019). *Artificial Intelligence (AI) and the educational process: Using AI to enhance student performance in content skills*. Kansas State University Khbrat Summit. <https://krex.kstate.edu/dspace/bitstream/handle/2097/39506/Aljohani%2c%20Noufdone.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Erişim Tarihi: 15.04.2023
- Alzahrani, M. G. (2017). The developments of ICT and the need for blended learning in Saudi Arabia. *Journal of Education and Practice*, 8(9), 79-87. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1139080.pdf> Erişim Tarihi: 15.04.2023
- Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. *Batu Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11 (1), 71-88. <https://dergipark.org.tr/pub/baebd/issue/55426/690058> Erişim Tarihi: 15.04.2023
- Artificial Intelligence Index Report. (2023). https://aiindex.stanford.edu/wp-content/uploads/2023/04/HAI_AI-Index_Report_2023.pdf?utm_campaign=DonanimHaber&utm_medium=referral&utm_source=DonanimHaber Erişim Tarihi: 20.03.2023.
- Baker, T., & Smith, L. (2019). Educ-AI-tion rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges. https://media.nesta.org.uk/documents/Future_of_AI_and_education_v5_WEB.pdf Erişim tarihi: 23.04.2023
- Baskara, F. R., & Mukarto, F. X. (2023). Exploring the Implications of ChatGPT for Language Learning in Higher Education. *IJELTAL (Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics)*, 7(2), 343-358. Doi: <http://dx.doi.org/10.21093/ijeltal.v7i2.1387>
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*, 4. Edition, Oxford University Press, New York.
- Chong, J. V. V. (2020). *Perspectives on Artificial Intelligence in Education: a Study of Public Elementary School Teachers* (Doctoral dissertation, Biola University) <http://researcharchive.wintec.ac.nz/7115/1/Thar%20Shar%20Thesis%20with%20correction1.pdf> Erişim Tarihi: 20.03.2023
- Clarizia, F., Colace, F., Lombardi, M., Pascale, F., & Santaniello, D. (2018). Chatbot: An Education Support System for Student. *Cyberspace Safety and Security*, 291–302. https://doi.org/10.1007/978-3-030-01689-0_23
- Dewi, H. K., Wardani, T. I., Rahim, N. A., Putri, R. E., & Pandin, M. G. R. (2021). *The use of AI (Artificial Intelligence) In English Learning Among University Student: Case Study In English Department, Universitas Airlangga*.

-
- Essel, H. B., Vlachopoulos, D., Tachie-Menson, A., Johnson, E. E., & Baah, P. K. (2022). The impact of a virtual teaching assistant (chatbot) on students' learning in Ghanaian higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19, 57. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00362-6>
- Gayed, J. M., Carlon, M. K. J., Oriola, A. M., & Cross, J. S. (2022). Exploring an AI-based writing assistant's impact on English language learners. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100055. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100055>
- Hamuddin, B.; Julita, K., Rahman, F. Ve Derin, T. (2020). "Artificial Intelligence in EFL Context: Rising Students' Speaking Performance with Lyra Virtual Assistance," *Int. J. Adv. Sci. Technol.*, vol. 29, no. 5, pp. 6735–6741.
- Hong, W. C. H. (2023). The impact of ChatGPT on foreign language teaching and learning: opportunities in education and research. *Journal of Educational Technology and Innovation*, 5(1). <https://jeti.thewsu.org/index.php/cieti/article/view/103> Erişim Tarihi: 20.03.2023
- Kan, Q., & Tang, J. L. (2018). Researching mobile-assisted English language learning among adult distance learners in China: Emerging practices and learner perception of teacher role. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 8(3), 1–28
- Kaplan, A., & Haenlein, M. (2019). Siri, Siri, in my hand: Who's the fairest in the land? On the interpretations, illustrations, and implications of artificial intelligence. *Business Horizons*, 62(1), 15–25. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2018.08.004>
- Kessler, G., Bikowski, D., & Boggs, J. (2012). Collaborative writing among second language learners in academic web-based projects. *Language Learning and Technology*, 16(1), 91–109.
- Kim, N. Y. (2019). A study on the use of artificial intelligence chatbots for improving English grammar skills. *Journal of Digital Convergence*, 17(8), 37–46. Doi: 10.14400/JDC.2019.17.8.037
- Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for Language Teaching and Learning. *RELC Journal*, 1–14. Doi: 00336882231162868.
- Lee, Y.-F., Hwang, G.-J., & Chen, P.-Y. (2022). Impacts of an AI-based chatbot on college students' after-class review, academic performance, self-efficacy, learning attitude, and motivation. *Educational Technology Research and Development*, 70, 1843–1865. <https://doi.org/10.1007/s11423-022-10142-8>
- Morton, J., Storch, N., & Thompson, C. (2014). Feedback on writing in the supervision of postgraduate students: Insights from the work of Vygotsky and Bakhtin. *Journal of Academic Language and Learning*, 8(1), A24–A36
- Muhammad, A. F., Susanto, D., Alimudin, A., Rochman, Z. A., Hasbi Assidiqi, M. ve Nabhan, S. (2020). "Development of English Conversation Practice App with Artificial Intelligence & Speech Recognition," IES 2020 - *Int. Electron. Symp. Role Auton. Intell. Syst. Hum. Life Comf.*, pp. 442–449. doi: 10.1109/IES50839.2020.9231570.
- Neo, M. (2022). The Merlin Project: Malaysian Students' Acceptance Of An AI Chatbot In Their Learning Process. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 23 (3), 31–48. DOI: 10.17718/tojde.1137122
- Nicol, D. J. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218
- Noviyanti, S. D. (2020) "Artificial Intelligence (AI)-Based Pronunciation Checker: An Alternative for Independent Learning in Pandemic Situation," *ELT Echo J. English Lang. Teach. Foreign Lang. Context*, vol. 5, no. 2, p. 162. doi: 10.24235/eltecho.v5i2.7246.

Öztürk, K. ve Şahin, M. E. (2018). Yapay sinir ağları ve yapay zekaya genel bir bakış. *Takvim-i Vekayi*, 6(2), 25-36. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/takvim/issue/40063/427526> Erişim Tarihi: 15.03.2023

Saifulloh, A.I. (2020). “Pembelajaran Menterjemah Bahasa Indonesia Kedalam Bahasa Inggris Dengan Pemanfaatan Google Translate Mi Bilingual Pucang Krian Sidoarjo Ahmad Ikil Saifulloh,” *ABDIMAS Nusant. J. Pengabd. Kpd. Masy.*, vol. 1, no. 2, pp. 93–99.

Sedefoğlu, S. (2018). *Teknolojinin etkisinde dilin dönüşümü: Havacılık İngilizcesinin kullanımı üzerine bir araştırma*. Doktora tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Sekaran, U. (1992). *Research Methods for Business*. New York 1992. Sem J. & Clements C. (1996). □Tourism and Recreation Management: Strategies for Public Lands□. *Parks and Recreation* 31/9 (1996) 92-105. Seymen A. O. (2002). □Turizm İşletmelerinde Oryantasyon Eğitiminin İnsan Kaynakları Yönetimi Açısından Önemi ve Buna Yönelik Program Modelinin Oluşturulması□. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi* 13/1 (2002) 15-25.

Shin M. H. (2018) How to use artificial intelligence in the English language learning classroom. *Indian Journal of Public Health Research & Development*, 9(9), 557-561. Doi: [10.5958/0976-5506.2018.01058.6](https://doi.org/10.5958/0976-5506.2018.01058.6)

Sumakul, D. T. Y., Hamied, F. A., & Sukyadi, D. (2022). Artificial Intelligence in EFL Classrooms: Friend or Foe?. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 15(1), 232-256. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1336138.pdf> Erişim Tarihi: 15.03.2023

Türkmen, D. ve Özen, E. (2023). Uzaktan eğitimin kalite boyutları bağlamında çevrimiçi havacılık İngilizcesi öğretimi: Captainpilot platformu örneği. E. Özen (Ed.), *Kalite bağlamında uzaktan eğitim içinde* (s.157-178). İstanbul: Kriter Yayınevi

Vlasova, E. Z., Barakhsanova, E. A., Goncharova, S., Aksyutin, P., Kuzin, Z., & Prokopyev, M. S. (2018). Effective adaptive training of students in Russian pedagogical universities to use e-learning technologies. *Revista ESPACIOS*, 39(23), 12-33. <https://www.revistaespacios.com/a18v39n23/a18v39n23p10.pdf> Erişim Tarihi: 17.03.2023

Wang, R. (2019). Research on artificial intelligence promoting English learning change. In *3rd international conference on economics and management, education, humanities and social sciences (EMEHSS 2019)* pp. 392-395. Atlantis Press. Doi: [10.2991/emehss-19.2019.79](https://doi.org/10.2991/emehss-19.2019.79)

Wang, Z. (2022). Computer-assisted EFL writing and evaluations based on artificial intelligence: a case from a college reading and writing course. *Library Hi Tech*, 40(1), 80-97. Doi: [10.1108/lht-05-2022-0113](https://doi.org/10.1108/lht-05-2022-0113)

Widodo, H.P. (2016). Teaching English for Specific Purposes (ESP): English for Vocational Purposes (EVP). *English Language Teaching Today*, 277-291.

Xu, Q., & Peng, H. (2017). Investigating mobile-assisted oral feedback in teaching Chinese as a second language. *Computer Assisted Language Learning*, 30(3–4), 173–182

Yıldırım A. & Şimşek H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara 2013.

Yu, Y., Han, L., Du, X., & Yu, J. (2022). An oral English evaluation model using artificial intelligence method. *Mobile Information Systems*. Doi: <https://doi.org/10.1155/2022/3998886>

Zeide, E. (2019). Artificial Intelligence in Higher Education: Applications, Promise and Perils, and Ethical Questions. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2019/8/artificial-intelligence-in-higher-education-applications-promise-and-perils-and-ethical-questions>. Erişim tarihi: 23.04.2023

Zhang, H., Song, W., & Huang, R. (2014). Business English vocabulary learning with mobile phone: A Chinese students' perspective. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 4(2), 46–6

Zou, B., Li, H., & Li, J. (2018). Exploring a curriculum app and a social communication app for EFL learning. *Computer Assisted Language Learning*, 31(7), 694–713

Zou, B., Liviero, S., Hao, M., & Wei, C. (2020). Artificial intelligence technology for EAP speaking skills: Student perceptions of opportunities and challenges. *Technology and the psychology of second language learners and users*, 433-463. Doi: [10.1007/978-3-030-34212-8_17](https://doi.org/10.1007/978-3-030-34212-8_17)

Zou, B., Wang D.S., & Xing, M, J. (2016) Collaborative tasks in Wiki-based environment in EFL learning. *Computer Assisted Language Learning*. 29(5), 1000-1016

Learner Autonomy and Why It's Important to Develop for Language Learning

Berra Nur ACAY¹

Kapadokya Üniversitesi

Abstract

Metacognition plays a crucial role in language learning as it strongly influences learners' ability to monitor, regulate, and understand their own cognitive processes during the language learning journey. This paper aims to explore the relationship between metacognition and language learning outcomes, providing valuable insights into how metacognitive awareness enhances language proficiency and learner autonomy. Through a review of existing literature and examination of case studies, this research sheds light on the need for further investigation to understand the impact of metacognitive training on diverse learner populations and across different language skills. Thus, this study aims to bridge this gap by investigating specific metacognitive strategies that language learners can use to enhance their language learning experiences and become self-directed learners. By exploring the practical applications of metacognition in language learning contexts, this research seeks to provide valuable insights for language educators, curriculum developers, and policymakers who are interested in optimizing language learning outcomes and promoting learner autonomy.

Keywords: learner autonomy, metacognitive awareness, language learning, self-regulated learning, lifelong learning

Introduction:

Each person's journey of learning is unique and individualized. Discovering and navigating this path is essential for efficiently improving and achieving personal goals. The responsibility of shaping this learning experience lies solely with the individuals themselves. It is important for individuals to establish their own methods and approaches to make learning enjoyable and captivating.

This personalized approach to learning is commonly known as "Learner Autonomy". Autonomous learners possess the ability to self-direct, motivate, and actively manage their learning both within and outside of formal educational settings. They possess a heightened awareness of their own learning process, regularly reflecting on their progress, identifying areas of strength and weakness, and adapting their strategies accordingly.

The concept of learner autonomy empowers individuals to become independent, lifelong learners who are able to confidently navigate their language-learning journey and achieve their desired outcomes. These learners are highly engaged in the process of learning, constantly seeking ways to enhance their skills and abilities in all possible aspects. This emphasis on metacognitive awareness is a fundamental component of autonomous learning. Therefore, fostering metacognitive skills in order to cultivate learner autonomy is an immensely important aspect of language learning.

When individuals develop metacognitive skills, they enhance their self-awareness and become better equipped to take control of their language-learning endeavors. As a result, metacognition plays a vital role in language acquisition by enabling learners to be more effective and efficient through active engagement in the learning process. Learners can effectively assess their understanding, identify challenging areas, and adjust their learning strategies accordingly, resulting in a more focused and productive learning experience.

¹ Sorumlu Yazar. Arş. Gör., Kapadokya Üniversitesi, Beşeri Bilimler Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü, berra.acay@kapadokya.edu.tr, acy.berranur@gmail.com

Moreover, they can evaluate the efficacy of these strategies and make well-informed decisions regarding their application in various language-learning contexts.

In summary, metacognition is an indispensable component of language learning as it empowers learners to be proactive participants in their own educational journey. By fostering metacognitive skills, educators can facilitate learners' progression toward becoming autonomous, motivated, and successful language learners. The ability to monitor and regulate one's own cognitive processes and learning strategies is a valuable asset in the pursuit of language proficiency and continuous lifelong learning.

Aim

The aim of this study is to figure out the relationship between learner autonomy and the success rate of learning languages and to find out whether autonomous learners have a better success rate in learning languages. This study will help educators raise their success rate in language teaching as well as help the educators understand how they can support their students in gaining the leading role in their own language learning journey.

Research Questions

RQ1: Is there a positive association between metacognition and language learning success?

RQ2: How can we increase the involvement and motivation of our students?

Methodology

For this topic, I aim to use the mixed method by choosing articles and books for the literature review part and analyzing them according to my inclusion criteria. Doing a literature review, I have the ability to look at lots of different research and ideas about metacognition and language learning.

This method helps create a baseline for further research and understand the missing piece for completely owning control of our own learning. Doing a literature review also helps to understand the theories and ideas that explain why metacognition is important for different aspects rather than just being entitled to language learning aspect. It also helps to see what we already know and how can we proceed into improving the overall learning experience. By looking at lots of different studies, you can figure out what works and what doesn't when it comes to using metacognition to learn languages and apply what we learn to our daily life to become more successful. A literature review gives me the background and context that I need to understand why metacognitive skills are important for learning languages and how they help people become independent and active learners.

I chose 15 articles and 3 book chapters to review out of. I based my choices to the criterias that each article should be from different years to be able to see the topic from different points of view. The second criteria is that each article should include at least one of these keywords as their main theme: autonomy, metacognition, language skills, learning, language learning.

Table 1: Investigation of the articles for the inclusion criteria.

Article	Published in:	Main Theme:
1. Al Asmari, A. Practices and prospects of learner autonomy: Teachers' perceptions.	2013	*Learner *Autonomy
2. Alhaysony, M. An investigation of EFL teachers' beliefs and practices of learner autonomy.	2016	*Learner *Autonomy
3. Balçıkanlı, C. Learner autonomy in language learning: Student teachers' beliefs.	2010	*Learner *Autonomy

4. Borg, S., & Alshumaimeri, Y. Language learner autonomy in a tertiary context: Teachers' beliefs and practices.	2019	*Language Learning *Autonomy
5. Duong, T. EFL teachers' perceptions of learner autonomy and their classroom practices: a case study.	2014	*Language Learning *Learner *Autonomy * Teachers' Perceptions
6. Borg, S., & Al-Busaidi, S. Learner autonomy: English language teachers' beliefs and practices.	2012	*Language Learning *Learner *Autonomy *Teachers' Practices and Perceptions
7. Duong, T. EFL teachers' perceptions of learner autonomy and their classroom practices: a case study.	2014	*Language Learning *Learner *Autonomy *Teachers' Perceptions *Methods and Practices to promote Autonomy
8. Isik, T., & Balçikanli, C. EFL Teachers' Autonomy Supportive Practices for Out-of-Class Language Learning.	2020	*Language Learning *Learner *Autonomy
9. Lai, C. (2019). Learning beliefs and autonomous language learning with technology beyond the classroom.	2019	*Language Learning *Learner *Autonomy *Technology Inclusivity
10. Lai, C., Yeung, Y., & Hu, J. University student and teacher perceptions of teacher roles in promoting autonomous language learning with technology outside the classroom.	2016	*Language Learning *Learner *Autonomy *Teachers' Perceptions
11. Reinders, H., & White, C. 20 years of autonomy and technology: How far have we come and where to next?	2016	*Language Learning *Learner *Autonomy *Development of Autonomy

12. Seker, M. The use of self-regulation strategies by foreign language learners and its role in language achievement.	2016	<ul style="list-style-type: none"> *Language Learning *Learner *Autonomy *Strategies for Autonomous learning
13. Yuliani, Y., & Lengkanawati, N. S. Project-based learning in promoting learner autonomy in an EFL classroom.	2017	<ul style="list-style-type: none"> *Language Learning *Learner *Autonomy *Promoting autonomy
14. Basri, F. Factors influencing learner autonomy and autonomy support in a faculty of education.	2023	<ul style="list-style-type: none"> *Language Learning *Learner *Autonomy *Factors for autonomy
15. Ozer, O., & Yukselir, C. ‘Am I aware of my roles as a learner?’ the relationships of learner autonomy, self-direction and goal commitment to academic achievement among Turkish EFL learners.	2023	<ul style="list-style-type: none"> *Language Learning *Learner *Autonomy

In sum, I aimed to ensure that the articles that I reviewed are from different years for achieving to have a broader point of view on the topic. Also, the main themes of the articles are chosen according to the different aspects of the main theme, such as teachers’ and students’ perspectives.

Literature Review

After gaining basic knowledge about metacognition and learner autonomy, a curious researcher wonders about how to integrate both phenomena into our daily lives. The integration of metacognitive development and language learning strategies is crucial for learners' overall language proficiency and their ability to become independent language learners. There are some approaches that teachers might benefit from in order to promote learner autonomy and develop metacognitive awareness, such as Project-Based Learning (PBL). It offers a conducive environment for fostering metacognitive development among language learners (Yuliani & Lengkanawati, 2017).

In PBL, the learning process is driven by meaningful tasks that learners need to complete, which encourages them to engage in metacognitive processes to effectively accomplish these tasks. By engaging in meaningful tasks, learners actively monitor and regulate their process, reflect on their performance, and adjust their strategies accordingly.

Embracing strategies like asking themselves critical questions about their language use and utilizing self-correction methods empowers learners to independently address mistakes. This process allows them to identify differences between what they intended to say and how it was actually expressed, uncovering errors in grammar, vocabulary, sentence structure, and pronunciation in terms of language learning.

This doesn't only enhance language proficiency but also nurtures learners' metacognitive development, equipping them with essential skills for *lifelong learning*. This heightened awareness serves as a catalyst for actively correcting errors. By incorporating metacognitive reflection, learners not only identify mistakes but also investigate the underlying causes, uncovering patterns that need attention. Additionally, seeking feedback from peers fosters a collaborative environment for identifying and rectifying errors. The

metacognitive journey of error identification thus encourages learners to become diligent evaluators of their language output, leading to a continuous cycle of analysis, correction, and improved language production.

When kids learn how to think about their own thinking, they can also change their strategies to fit different tasks. This way, they can learn languages more efficiently and feel more in charge of their own learning. Therefore, it helps them become better at understanding their learning process. When you know how to set goals and understand that learning takes time and practice, it can help you keep going, even when things get tough. As you can see, learning about metacognition helps us in many ways. When we learn a new language, understanding how we learn can make a big difference. We can keep track of our progress, see where we need to improve, and change our strategies to be better learners. We can figure out which ways of learning works best for us.

All in all, learning how to “think about how we learn” can help us in many different ways, like getting better at learning, feeling more motivated to learn, and growing as a person. By learning how to learn better, students can become in charge of their own education. This means they can become more motivated to learn on their own. This helps them not just in school but also throughout their whole lives. It gives them the skills they need to handle difficult things and feel confident about trying new things.

However, the extensive advantages of nurturing metacognitive skills are not encountered in solitary confinement. Instead, they arise distinctively within the intricate fabric of diverse cultures and educational dynamics.

As individuals enhance their ability to regulate their own learning, improve their study routines, and boost their motivation, their cultural backgrounds and educational settings act as filters through which they perceive and incorporate these skills. The motivation derived from being metacognitively aware might correspond with cultural principles of hard work and persistence, while the strategies employed for self-regulated learning may be finely adjusted to meet the requirements of specific educational frameworks.

Within the realm where cultural backgrounds and educational contexts intersect, educators assume a crucially influential position in fostering the growth and mastery of metacognitive skills. By demonstrating an understanding and appreciation for the myriad of ways in which learners interpret and interact with metacognition, educators are able to customize their instructional methods to honor and capitalize on each learner's distinct viewpoints. This may encompass the integration of culturally significant examples and activities that resonate with learners' personal encounters, as well as the adjustment of teaching techniques to harmonize with the varying expectations and conventions of diverse educational settings.

In conclusion, the development of metacognitive skills is a process that is closely interconnected with the diverse effects of cultural backgrounds and educational environments. By acknowledging the complex interaction between individual learners, their cultural identities, and the diverse educational settings they encounter, educators can promote a metacognitive learning experience that is more comprehensive and successful. The long-lasting advantages of heightened self-control, enhanced study strategies, and boosted motivation are amplified as learners navigate their unique journeys within the wider tapestry of cultural and educational multiplicity. When educators prioritize the development of metacognitive abilities to foster learner autonomy, they have the ability to empower their students to become increasingly self-reliant and self-motivated language learners.

While exploring this topic, teachers' beliefs in learner autonomy, their strategies for promoting autonomy, and the perceived level of autonomy among their students are the most important pinpoints to be able to dive deeper into the topic. Learner autonomy is seen as a desirable goal by teachers, but they also express concerns about its feasibility and the factors that hinder its development, such as institutional constraints and learner-related factors like lack of motivation (Borg & Alshumaimeri, 2019).

There seem to be some challenges faced by the teachers, such as crowded classes, overloaded curriculum, and low learner motivation during the process of promoting learner autonomy. This study emphasizes the

feasibility of creating a supportive environment for out-of-class language learning and suggests that teachers can utilize five different support mechanisms to promote autonomy support. These mechanisms include providing guidance, creating opportunities for interaction, encouraging self-reflection, promoting learner choice, and utilizing technology. (Isik & Balçikanlı, 2020)

This point of view leads us to approve the thought that teachers have an important role in supporting learner autonomy. The reason for it is that developing the ability “to learn how to learn” is the key to promoting learner autonomy and without teachers’ help, it is quite difficult to achieve this key. Teachers can provide guidance, feedback, and support to learners, and can create opportunities for interaction and collaboration among learners. In order to achieve this key, learners need to be given regular opportunities to complete and evaluate some tasks alone inside and outside of the classroom to promote autonomy. (Lai, Yeung, & Hu, 2016)

Teachers can also utilize various support mechanisms to promote autonomy support, such as affective, resource, capacity, technology, and social support. Technology seems to be a useful tool for promoting autonomy support in language learning, as it can provide learners with access to a wide range of resources and can facilitate communication and collaboration among learners. For example, teachers can suggest websites and mobile phone applications for self-study. Teachers can also suggest language learning websites and mobile phone applications for specific language learning skills, such as Busuu and Duolingo. Additionally, some teachers emphasized the practicality of technology for language learning, noting how easy it is to learn with technology in today's technological conditions. However, the teachers also faced challenges with the poor technological infrastructure of the classrooms, which hampered technology integration to support learning in class and led to a teacher-directed classroom atmosphere where all the responsibility of teaching was on teachers (Lai, 2019). In addition, the discussion also notes that technology should be used in a way that supports autonomy and does not replace the role of the teacher.

When asked about their beliefs about learner autonomy, the teachers agreed that learner autonomy facilitates success in L2 learning, learner motivation is related to autonomy, metacognitive skills are important for autonomy, and independent study contributes to autonomy. However, they were less positive about putting these beliefs into practice. Only a small part of teachers felt that their students had a fair degree of learner autonomy (Alhaysony, 2016).

Previous studies identified several challenges that EFL teachers may face in promoting autonomy support, including crowded classes, low learner motivation, students expecting to be told what to do, their main concern being only passing the tests, lack of time in the curriculum for extra activities, students not willing to take responsibility for their own learning, curriculum not providing autonomy-developing activities, low English proficiency, etc. (Borg & Al-Busaidi, 2012). These challenges can make it difficult for teachers to provide individualized support and create a supportive learning environment. There is also a significant gap between teachers' perception of the desirability of learner autonomy and their belief in its feasibility in practice. This gap is commonly observed in studies that explore teachers' beliefs about what is ideal versus what is possible (Balçikanlı, 2010). Teachers often associate autonomy with students' performance or proficiency, and there is a positive correlation between teachers' perception of student autonomy and the level of the class they teach most often.

In sum, promoting learner autonomy in educational settings is a complex task that educators must tackle. Therefore, there are some factors that hinder the promotion of learner autonomy. One major challenge is the lack of knowledge among teachers, as some feel ill-prepared to effectively encourage autonomy in their students. This knowledge gap hampers their ability to implement strategies that foster self-directed learning.

Additionally, students often expect explicit guidance from their teachers rather than taking the initiative themselves, which further impedes the development of autonomy. Moreover, the prevailing focus on test performance takes precedence over the cultivation of autonomy, with students prioritizing exam outcomes rather than self-regulated learning (Duong, 2014).

The time constraints within the curriculum also pose a challenge, as educators have limited opportunities to integrate activities that promote autonomy. Furthermore, some teachers observe a lack of student responsibility and motivation, which presents additional obstacles to nurturing learner autonomy.

These challenges collectively highlight the complexities faced by teachers and emphasize the need for in-depth exploration and support to address these issues comprehensively. However, there are teachers who promote learner autonomy, and they often use the strategy of encouraging independent work. This includes allowing students to work without teacher support both inside and outside the classroom. The specific categories mentioned by teachers include working independently, pair/group work, online work, giving students choice, peer assessment, self-assessment, and work outside class (Seker, 2016). Another strategy mentioned is giving students control, with the most common sub-category being giving students choice, particularly in selecting topics for their assignments, debates, and projects. The most frequently mentioned strategies among these are encouraging independent work and giving students control.

All in all, previous studies, including the ones that mention the difficulties and hindrances that teachers might encounter while guiding their learners to become autonomous, conclude that learner autonomy is beneficial not only for language learning but also for skills that we require throughout our lives.

Discussion

As it is stated above, the main discussion of this study is that being an autonomous learner is beneficial in every aspect of our life. Employing these skills that we improve in our day-to-day lives helps us become more successful in general. To begin with, we can start improving ourselves in our classes with the help of our teachers. There are some key points and different metacognitive strategies that learners can employ to enhance their language learning that teachers might emphasize to promote learner autonomy. These can be exemplified as follows:

1. Setting clear and specific language learning goals helps learners stay focused and motivated throughout their language learning journey. These goals can be short-term or long-term. They also need to be realistic and achievable expectations for their language learning progress. This helps prevent feelings of frustration and disappointment, fostering a positive and sustainable learning experience.
2. Learners should regularly assess their language skills and progress. Self-assessment promotes metacognition by making learners aware of their own abilities and areas that require further development.
3. Learners need to be able to create personalized study plans and schedules. By planning their language learning activities in advance, learners can manage their time effectively and allocate sufficient attention to different language skills and areas.
4. Learners should be able to ask themselves questions while studying language materials. For example, while reading a text, they can ask themselves what the main idea is or predict what might happen next. Self-questioning enhances engagement and activates critical thinking during the learning process.
5. Learners can work on some effective note-taking strategies during language lessons or while engaging with language materials. Taking notes helps learners organize their thoughts, retain information, and review key points later.
6. Breaking down complex language structures or vocabulary into smaller, manageable chunks will help visualize them, which also associates them with familiar concepts, or create mental images to aid memory and recall.
7. Reflective activities, such as journaling or group discussions, allow learners to identify successful strategies and make adjustments based on past experiences.
8. Engaging in constructive discussions and asking for clarification when needed also helps learners improve their language skills by understanding different perspectives and adapting those perspectives into their own learning strategies.
9. Metacognitive Strategies for Problem-Solving: Train learners to employ metacognitive strategies when faced with language-related challenges. For example, if they encounter an unfamiliar word, they can use context clues, look for word roots, or infer its meaning from related vocabulary.

10. Learners need to know that plans can change. Therefore, they need to be flexible and adaptable in their language-learning approach. Different strategies may work for different individuals, and learners should be open to trying new methods based on their learning preferences.

By incorporating these metacognitive strategies into their language learning routine, learners can develop a deeper understanding of their own learning process and become more effective, self-directed language learners.

As it was mentioned above, reflective practices are the most crucial technique for enhancing language acquisition and proficiency, promoting metacognitive awareness, and encouraging autonomous learning. Educators can integrate reflection into language lessons to create a more meaningful and effective learning experience for students.

Yet, the process of developing metacognitive skills is also complex and goes beyond personal characteristics. It also involves considering the influence of cultural backgrounds and educational settings. As learners start their metacognitive journey, their cultural norms, values, and language perspectives interact with the development of self-regulation and reflective practices.

Diversity in culture brings various ways of thinking about learning, problem-solving, and setting goals. For example, individuals from collectivist cultures may focus on collaboration and group dynamics in their metacognitive approaches, while those from individualistic cultures may prioritize personal control and independence.

In addition, the educational settings in which learners find themselves play a crucial role in shaping their metacognitive abilities. Formal educational environments provide a structured framework with specific teaching methods, evaluation methods, and institutional standards that contribute to the development of learners' metacognitive skills. On the other hand, informal learning environments allow for more spontaneous and self-directed exploration of metacognition. This leads us back to the point “teachers play an important role” in promoting autonomy support.

The strategies employed for metacognition can also be influenced by the extent to which learners are exposed to technology, interactions with peers, and real-life applications of their language skills. Thus, creating an autonomy-supportive language learning environment and providing implications for teachers of English as a Foreign Language. Teachers can utilize various strategies to promote autonomy support and create a supportive learning environment for their learners, such as providing guidance, creating opportunities for interaction, encouraging self-reflection, promoting learner choice, and utilizing technology. By utilizing these strategies, teachers can help learners become more autonomous and engaged in their own learning.

The studies also suggest five different support mechanisms that teachers can utilize to promote autonomy support: affective, resource, capacity, technology, and social support. These mechanisms can help teachers create a supportive learning environment and provide learners with the resources and support they need to become more autonomous in their learning. Supporting learner autonomy bears importance as it can lead to more effective language learning outcomes and greater learner satisfaction. Autonomy support can also help learners develop important life skills such as self-regulation, self-evaluation, and self-reflection.

Apart from these strategies stated above, explicit instruction also plays a crucial role in teaching metacognitive skills to learners. While some individuals may naturally exhibit metacognitive awareness, many learners benefit from explicit guidance and instruction to develop and refine these essential cognitive processes.

Throughout the learning process, it is possible that you'll have students who might be having problems with managing their metacognitive ability-learning journey. Helping students who have difficulties with being aware of their own thinking process requires a careful and step-by-step approach to help them become more independent. As they get better at metacognition, they can start to take charge of their own learning.

Checking in with them regularly, giving them feedback, and praising their efforts can also help them become more independent and skilled language learners.

By incorporating explicit instruction in teaching metacognitive skills, educators can actively facilitate learners' metacognitive development, enabling them to become more effective, efficient, and autonomous language learners. Through guided practice and support, learners can internalize metacognitive strategies and apply them purposefully in their language learning journey. Explicit instruction empowers learners to take charge of their learning, leading to improved language proficiency and lifelong learning skills.

In sum, the relationship between metacognition and language learning strategies is interconnected and mutually reinforcing. Metacognitive awareness influences learners' selection, evaluation, and adaptation of language learning strategies. Concurrently, the use of effective language learning strategies enhances learners' metacognitive abilities, which leads to being more efficient, self-directed, and successful in language learning experiences and overall abilities that are required in real life, which makes this topic worth working on for the development of education.

Conclusion

The initial section of this text emphasizes the significance of nurturing independent learning in the domain of teaching English as a Foreign Language (EFL). It is stressed that the encouragement of autonomous learning not only results in more successful language acquisition but also improves learner contentment. The development of self-reliance is highlighted as a way to provide learners with vital life skills such as self-control, self-assessment, and self-analysis, which contribute to their overall personal development.

The following section provides a more in-depth exploration of the theoretical underpinnings of autonomy support, which is grounded in the Self-Determination Theory (SDT). According to this theory, individuals are more likely to be motivated and engaged in their learning when they feel a sense of autonomy, competence, and connection to others in their educational experiences. This analysis highlights the interdependent nature of motivation and autonomy support, emphasizing the crucial role of the latter in creating a conducive environment that cultivates and sustains learner motivation.

At the core of this framework lies the essential role that educators play in fostering an environment that facilitates independent learning. The literature review delves into the significance of teachers in constructing a nurturing atmosphere. Through providing guidance, offering feedback, and creating opportunities for interaction and collaboration. Educators establish the necessary foundation for learners to independently navigate their educational paths.

Nevertheless, the review recognizes the numerous challenges encountered by English as a Foreign Language (EFL) teachers when it comes to promoting autonomy support. Issues such as overcrowded classrooms, overwhelming curriculum demands, and diminishing learner enthusiasm can present significant barriers to fostering autonomy and delivering personalized instruction.

In order to tackle these challenges, the review proposes numerous ways in which educators can enhance autonomy support. These include offering guidance and constructive feedback, creating opportunities for collaboration, encouraging self-reflection and self-evaluation, granting learners more freedom and independence in their choices, and effectively incorporating technology into the learning experience.

By utilizing these methods, educators have the ability to empower learners to take control of their own learning paths, facilitating autonomy and fostering a deeper level of engagement in the language learning process.

To sum up, this extensive analysis thoroughly encompasses the importance of encouraging autonomy support in the field of English as a Foreign Language (EFL) teaching. It delves into the underlying theories, highlights the pivotal role of teachers, tackles the obstacles faced, and presents effective approaches to enhance the learning process. Ultimately, this discussion culminates in acknowledging the pressing need

for additional research and the implementation of practical recommendations for EFL educators to effectively support learner autonomy.

Recommendations

Further research can be elaborated by changing the method into a case study. Also more books and articles can be included according to the inclusion criteria. More inclusion criteria can also be added to be able to include a sufficient number of articles for the next study. Further research may also focus on the effect of learner autonomy on different skills rather than language learning in general as it is the case in this study. Also focusing on a certain group, such as young learners and learner autonomy, may lead to more clear opinions about this topic.

References

- Al Asmari, A. (2013, 6). Practices and prospects of learner autonomy: Teachers' perceptions. *English Language Teaching*, pp. 1-11.
- Alhaysony, M. (2016). An investigation of EFL teachers' beliefs and practices of learner autonomy. *International Journal on Studies in English Language and Literature*, 4(12), pp. 45-59.
- Aljohani, N. R., Davis, H. C., Ally, M., & Jalal, S. A. (2016). Student-centred learning analytics dashboards to empower students to take responsibility for their learning. In *Transforming education in the gulf Region: Emerging learning technologies and innovative pedagogy for the 21st century* (pp. 167-177).
- Azevedo, R., & Gašević, D. (2019). Analyzing multimodal multichannel data about self-regulated learning with advanced learning technologies: Issues and challenges. *Computers in Human Behavior*, 96, pp. 207-210.
- Balçikanlı, C. (2010, 35). Learner autonomy in language learning: Student teachers' beliefs. *Australian Journal of Teacher Education*, pp. 90-103.
- Basri, F. (2023, 28(2)). Factors influencing learner autonomy and autonomy support in a faculty of education. *Teaching in Higher Education*, pp. 270-285.
- Borg, S., & Al-Busaidi, S. (2012). Learner autonomy: English language teachers' beliefs and practices. *London: The British Council*.
- Borg, S., & Alshumaimeri, Y. (2019). Language learner autonomy in a tertiary context: Teachers' beliefs and practices. *Language Teaching Research*, pp. 23(1), 9-38.
- De Smul, M., Heirweg, S., Van Keer, H., Devos, G., & Vandeveld, S. (2018). How competent do teachers feel instructing self-regulated learning strategies? Development and validation of the teacher self-efficacy scale to implement self-regulated learning. *Teaching and teacher education*, 71, pp. 214-225.
- Dignath, C., & Mevarech, Z. (2021). Introduction to special issue minds the gap between research and practice in the area of teachers' support of metacognition and SRL. *Metacognition and Learning*, 16(3), pp. 517-521.
- Doğan, Y. (2022). Higher Education EFL Learners' Online Self-Regulated Learning during the COVID-19 Pandemic: Relationships of Some Variables with Self-Regulation. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 16(2), pp. 16-35.
- Duong, T. (2014). EFL teachers' perceptions of learner autonomy and their classroom practices: a case study. *International Journal of Education and Management Engineering*, 4, pp. 9-17.
- Isik, T., & Balçikanlı, C. (2020). EFL Teachers' Autonomy Supportive Practices for Out-of-Class Language Learning. *IAFOR Journal of Education*, 8(4), pp. 63-78.

-
- Lai, C. (2019). Learning beliefs and autonomous language learning with technology beyond the classroom. *Language Awareness, 28(4)*, pp. 291-309.
- Lai, C., Yeung, Y., & Hu, J. (2016). University student and teacher perceptions of teacher roles in promoting autonomous language learning with technology outside the classroom. *Computer Assisted Language Learning, 29(4)*, pp. 703-723.
- Ozer, O., & Yukselir, C. (2023). Am I aware of my roles as a learner?'the relationships of learner autonomy, self-direction and goal commitment to academic achievement among Turkish EFL learners. *Language Awareness*, pp. 19-38.
- Reinders, H., & White, C. (2016). 20 years of autonomy and technology: How far have we come and where to next? *Language Learning & Technology, 20(2)*, pp. 143-154.
- Seker, M. (2016). The use of self-regulation strategies by foreign language learners and its role in language achievement. *Language Teaching Research, 20*, pp. 600-618.
- Tao, X., Hanif, H., & Ebrahim, N. A. (2023). Emerging Trends of Self-regulated Learning: A Comprehensive Bibliometric Analysis. *World Journal of English Language, 13(6)*, pp. 252-269.
- Yuliani, Y., & Lengkanawati, N. S. (2017). Project-based learning in promoting learner autonomy in an EFL classroom. *Indonesian Journal of Applied Linguistics, 7(2)*, pp. 285-293.

Ortaokul Öğrencilerinin Web 2.0 Araçlarıyla Zenginleştirilmiş Ters Yüz Eğitim Modeline Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Hülya ÖZCAN¹

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Saadet Deniz KORKMAZ²

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Özet

Fen bilimleri dersi soyut kavramlar içermesi nedeniyle konuların somutlaştırılması, anlamlı öğrenmenin sağlanabilmesi için uygulama, deney, simülasyon gibi etkinliklerle desteklenmesi gerekmektedir. Teknoloji, bilgiye erişim ile birlikte onun öğretimde de kullanılarak derslerin işlenmesine yardımcı olabilecek araçtır. Son yıllarda fen eğitimi çalışmalarının bazıları web tabanlı öğretim tasarımı olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca son zamanlarda alışılmışın dışında bir öğretim modeli olan Ters Yüz Sınıf (TYS) Modeli kullanılmaya başlanmıştır. Bu bağlamda çalışmamızın amacı 5.sınıf Elektrik Devre Elemanları ünitesinde web 2.0 araçları ile zenginleştirilmiş ters yüz sınıf etkinliklerine yönelik öğrencilerin görüşlerini almaktır. Araştırma Kütahya ili şehir merkezinde bir devlet ortaokulunda 2022/2023 eğitim öğretim yılında 5.sınıf düzeyinde öğrenim gören gönüllü 25 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmada veriler görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde, görüşme kayıtları içerik analizi ile analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda öğrenciler web 2.0 araçlarıyla zenginleştirilmiş ters yüz sınıf modeli hakkında eğlenceli ve ilgi çekici, öğrenmeyi kolaylaştırıcı, ders çalışma ilgi ve isteğini artırıcı olduğuna yönelik görüşlerini belirtmişlerdir. Elde edilen sonuçlar neticesinde bu etkinliklerin farklı seviyede öğrencilere uygulanması, fen bilimleri dersinin farklı konularında uygulanması, farklı derslerde uygulanması, akademik başarı ve tutuma yönelik nicel çalışmaların yapılması gibi önerilere yer verilmiştir.

Anahtar kelimeler: Ters Yüz Eğitim Modeli, Web 2.0 Araçları, Durum Çalışması

Abstract

Since the science course contains abstract concepts, it is necessary to concretize the subjects and support them with activities such as applications, experiments and simulations in order to ensure meaningful learning. Technology is a tool that can help in the processing of lessons by using it in teaching as well as access to information. In recent years, some of the science education studies have emerged as web-based instructional design. In addition, the Flipped Flipped Classroom (FFT) Model, which is an unusual teaching model, has recently been used. In this context, the aim of our study is to get students' opinions about the flipped classroom activities enriched with web 2.0 tools in the 5th grade Electrical Circuit Elements unit. The research was conducted with 25 volunteer students studying at the 5th grade level in a public secondary school in the city center of Kütahya province in the 2022/2023 academic year. In the study, convenience sampling method was preferred. Case study design, one of the qualitative research approaches, was used in this study. Data were collected by interview method. A semi-structured interview form was used as a data collection tool. In the analysis of the data, the interview records were analyzed by content analysis. As a result of the study, students expressed their opinions about the flipped classroom model enriched with web 2.0 tools as fun and interesting, facilitating learning, and increasing their interest and desire to study. As a result of the results obtained, suggestions such as applying these activities to students at different levels, applying them in different subjects of the science course, and conducting quantitative studies on academic achievement and attitude were included.

Keywords: Flipped Learning Model, Web 2.0 Tools, Case Study

¹ Sorumlu Yazar. Fen Bilimleri Öğretmeni, Yüksek Lisans Öğrencisi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü hican1117@gmail.com, ORCID: 0009-0009-6439-1972

² Prof. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sduysal@ogu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3677-5388

Giriş

Dünyadaki teknolojik gelişmeler çok çeşitli ve hızlı bir şekilde ilerlemekte olup eğitim alanını da etkilemiştir. Teknolojinin eğitime yansması ve etkisi oldukça önemlidir. Bilgisayarın öğrenme öğretme sürecinde kullanılmasıyla başlayan ve uzaktan eğitim, web ve internet tabanlı eğitime dönüşerek ardından e-öğrenme, harmanlanmış öğrenme, mobil öğrenme ve günümüzde ise ters yüz öğrenme olarak devam etmiştir (Ünsal, 2018).

Teknoloji, bilgiye erişim ile birlikte onun öğretimde de kullanılarak derslerin işlenmesine yardımcı olabilecek araçtır. Son yıllarda fen eğitimi çalışmalarının bazıları web tabanlı öğretim tasarımı olarak karşımıza çıkmaktadır (Çetin ve Günay, 2011). Fen derslerinde görsellerin kullanılması oldukça önemlidir ve görsellerin teknoloji ile birleştirilerek kullanılması ile öğrencilerin anlamasına yardımcı olabilir. Sanal gözlükler, simülasyonlar, animasyonlar ve videolar gibi teknoloji ürünleriyle fen dersleri daha da zevkli hale getirilebilir. Örneğin, Phet simülasyon programları ile dersler işlenebilir. (Yıldızay ve Çetin, 2018).

Fen bilimleri dersi soyut kavramlar ve anlaşılması zor olan konuları içerdiğinden konuların somutlaştırılması, anlamlı öğrenmenin sağlanabilmesi için uygulama, deney, simülasyon gibi etkinliklerle desteklenmesi gerekmektedir. Bunun için son zamanlarda alışılmışın dışında bir öğretim modeli olan Ters Yüz Sınıf (TYS) Modeli kullanılmaya başlanmıştır (Bezci ve Karamustafaoğlu, 2022).

Geleneksel yöntemde öğretmen sınıfta ders anlatır ve öğrenci pasif olarak dinler. Bu süreçte Bloom taksonomisinin ilk iki basamağı (hatırlama ve anlama) ilişkin yeterlilik düzeyine ulaşılrken, ders sonrası ev ödevi ile öğrenciler kendi kendilerine karmaşık üst basamaklara ait uygulamaları yapmaya çalışırlar (Kara, 2015; Nechodomu, Falldin ve Hoover, 2016). Ters yüz sınıf modeli, sınıf içi ve sınıf dışı olmak üzere iki kısımdan oluşan bir modeldir ve bu model klasik öğretim modellerinin aksine teorik bilgilerin ev ortamında öğrenci tarafından öğrenilmesi, daha sonra okul ortamında öğrenilen bilgilerin güncel yaşama uyarlanması sağlayan bir model olarak tanımlanabilir (Zownorega, 2013, akt. Şahin, 2021).

Çakır & Yaman'ın (2017) , yaptıkları çalışmada fen bilimleri dersinde ters yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin fen başarıları ve zihinsel risk alma becerilerine etkisine bakılmış olup ters yüz sınıf uygulamalarının öğrencilerin fen başarılarını arttırmada etkisi gözlemlenirken zihinsel risk alma da anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Solak (2021), yüksek lisans tez çalışmasında ters yüz sınıf modeli ile 8.sınıflarda maddenin ısı ile etkileşimi konusuna yönelik çalışma yapmış olup, ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı farklılığa neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aksoy & Aydın'ın (2022), yaptıkları çalışmada ise ters yüz sınıf modelinin 7. Sınıf fen bilimleri dersi aynalarda yansıma ve ışığın soğrulması ünitesinin öğretilmesine etkisi araştırılmış olup çalışmanın sonucunda ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığında anlamlı derecede farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bozdağ & Türkoğuz (2021), 5.sınıf öğrencilerine yönelik ışığın kırılması konusunda ters yüz sınıf modeli uygulaması kapsamında çalışma yapmış öğrencilerin bu modele ilişkin görüşlerini almıştır. Çalışmada öğrencilerin ters yüz sınıf modelini eğlenceli ve ilgi çekici buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir çalışmada Demir (2020), 5. Sınıf fen bilimleri dersi insan ve çevre ünitesinde ters yüz sınıf uygulamalarının çevre bilincine etkisi incelenmiş olup çalışmanın sonucunda Ters yüz sınıf uygulamaları ile verilen çevre eğitimi sonrasında katılımcılar, çevreyi tanımlamada doğru bilgilere hâkim, çevreyi oluşturan bileşenleri tanımlayabilen, çevre sorunlarını tanımlayabilen ve insan faktörünü açıklayabilen çevreyi koruma ve sevmeye gibi olumlu tutumlar göstermiştir. Web 2.0 araçlarına yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında bu çalışmaların varlığı göze çarpmaktadır. Çetin & Aktay'ın (2021) yaptıkları çalışmada Web 2.0 değerlendirme araçlarını ilkökulda etkililiğine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerine bakılmış olup, öğrenciler açısından ilgi çekici olması, öğretici olması, bilgilendirici olması, öğrenmede kalıcılığı arttırması gibi sonuçlarına ulaşılmıştır.

Literatüre bakıldığında fen bilimleri dersinde ters yüz sınıf modeline ilişkin çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Ayrıca 5.sınıf Elektrik Devre Elemanları ünitesine yönelik bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Alan yazına bakıldığında hem web 2.0 araçlarıyla tasarlanmış bir ters yüz sınıf etkinliği

olmaması hem de 5.sınıf elektrik devre elemanları ile ilgili yapılmış bir çalışma olmaması çalışmamızın alan yazına katkı sunulacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmamızın amacı 5.sınıf Elektrik Devre Elemanları ünitesinde web 2.0 araçları ile zenginleştirilmiş ters yüz sınıf etkinliklerine yönelik öğrencilerin görüşlerini almaktır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel durum çalışması, keşfedici bir araştırma yöntemi olup belli ve sınırları belirli bir etkinliğin incelenmesinde etkili bir yöntemdir. Ayrıca bu araştırma deseni araştırmacılara katılımcıların davranışlarına ve düşüncelerine ilişkin detaylı bilgi vermektedir (Creswell, 2015). Bu çalışma kapsamında ters yüz sınıf modeline dayalı işlenen fen bilimleri dersi Elektrik Devre Elemanları ünitesine ilişkin beşinci sınıf öğrencilerinin görüşlerini anlamak amaçlandığından durum çalışması olarak desenlenmesi uygun görülmüştür.

Araştırma Grubu

Araştırma Kütahya ili şehir merkezinde bir devlet ortaokulunda 2022/2023 eğitim öğretim yılında 5.sınıf düzeyinde öğrenim gören gönüllü 25 öğrenci ile gerçekleşmiştir. Araştırmaya katılacak öğrencileri için gerekli izin alındıktan sonra (Ek-1) , araştırmada, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile araştırmacının kendi okulunda görev yaptığı öğrencilerinden gönüllü olanlar çalışma grubuna dâhil edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Görüşme, doğrudan gözlenemeyen davranışlar, duygular veya insanların etraflarındaki dünyayı nasıl ifade ettiklerini öğrenmek için kullanılmaktadır. Nitel çalışmalarda, görüşme aracılığı ile istenilen bilgi toplanabilir (Ekiz, 2003; Merriam, 2013). Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından araştırmanın amacı ve literatür bilgileri ışığında hazırlanan yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formu önce taslak olarak hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular için alan uzmanlarından görüş alınarak iç geçerliğin sağlanması amaçlanmıştır. Oluşturulan taslak form uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda son şeklini almıştır (Ek-1).

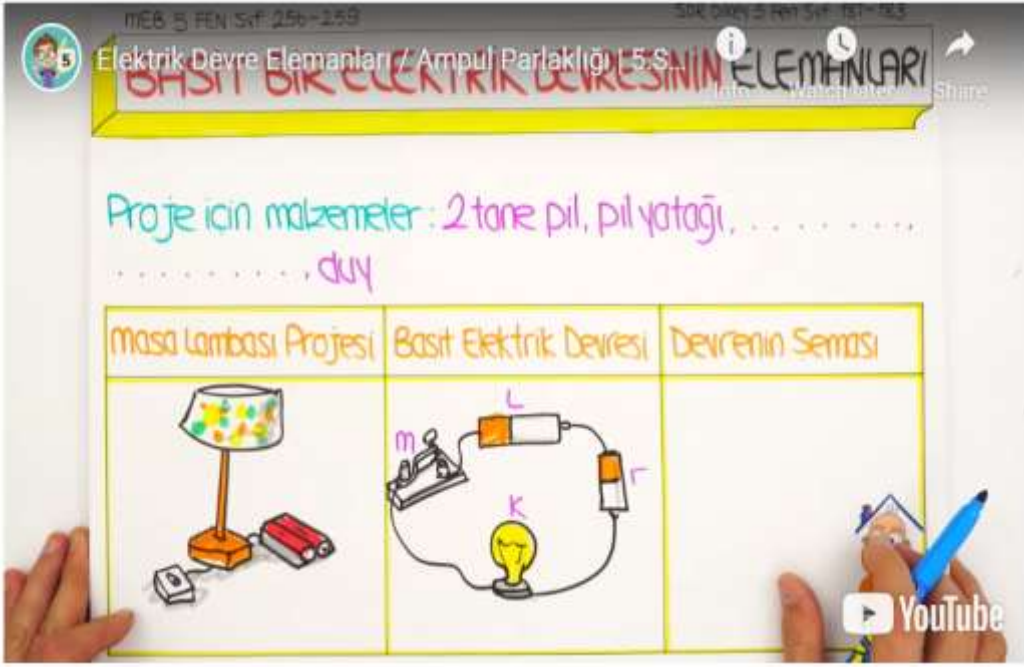
Veri Analizi

Verilerin analizinde, görüşme kayıtları içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri belli kavram ve temalar çerçevesinde bütünleştirerek, okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlemek ve yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Cevaplar kaydedildikten sonra kodlanarak kategorilere ayrılmıştır. Daha sonra bu kategorilere göre temalar oluşturulup ve bu tema başlıkları altında bulgular yorumlanmıştır. Bulguların yorumlanmasında katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilerek geçerlilik sağlanmıştır.

Gerçekleştirilen Uygulamalar

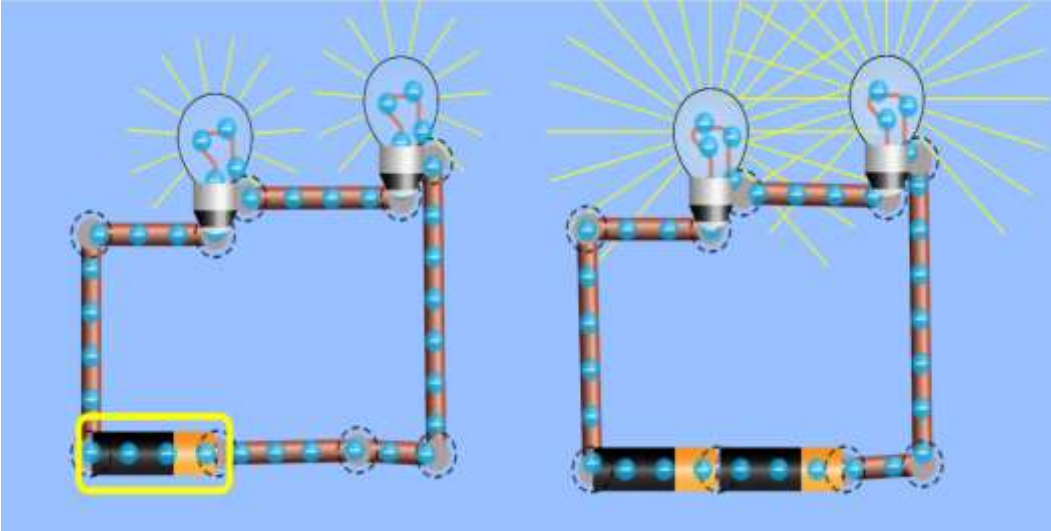
Çalışmamızda 5.sınıf Elektrik Devre Elemanları ünitesinin kazanımlarına uygun web2.0 araçları ile zenginleştirilmiş ters yüz sınıf modeli etkinliği hazırlanmıştır. Etkinliğin uygulama kısmı iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama ders dışı öğrenme etkinlerini kapsamaktadır. Öğrencilere sınıf dışında dersi nasıl işleyeceklerine dair yönerge verilmiştir.

1. Kazanımlara uygun konuya ait konu anlatım videosu edpuzzle üzerinden gönderilmiştir (Şekil 1).



Şekil 1. Elektrik Devre Elemanları Konu Anlatım Videosu

2. Video sonrasında web2.0 araçlarından Phet Colorado'dan uygulama linki verilmiştir(Şekil 2).Uygulama üzerinden öğrenciler basit elektrik devresi yapıp ampul parlaklığını etkileyen değişkenleri test etmişlerdir.



Şekil 2. Phet Colorada Uygulama Örneği

3. En son yine araştırmacı tarafından verilen Wordwall linkindeki sorular ile öğrenciler konuyu pekiştirmişlerdir(Şekil 3).



Şekil 3. Wordwall Etkinlik Örneği

Ters yüz sınıf modelinin ikinci aşaması ders içi öğrenme etkinliklerini kapsamaktadır. Ders içi öğrenme etkinliğimizin ilk kısmında öğrencilerin yaparak yaşayarak uygulama imkânı bulmaları için hem de konunun öğrenilip öğrenilmediği öğretmen tarafından gözlemlenme imkânı olması açısından gruplar halinde öğrencilere basit elektrik devresi deneyi yaptırılmıştır. Etkinliğin son kısmında ise sınıfta kahoot uygulaması üzerinden değerlendirme etkinliği gerçekleştirilmiştir (Şekil 4.)



Şekil 4. Kahoot Uygulaması Örnek Soru

Bulgular

Çalışmanın bu kısmında çalışmaya gönüllü olarak katılan öğrencilerin sınıf ortamında açık uçlu yarı yapılandırılmış görüşme forumuna verdikleri yanıtların analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Öğrencilere yöneltilen yedi sorunun tamamının değerlendirilmesi neticesinde, *Eğlenceli ve ilgi çekici olma*, *Öğrenmeyi Kolaylaştırma*, *Derse İlgisini Arttırma* ve *Dersi Sevme*, *Çalışma Alışkanlığını Arttırma*, *Diğer konu ve derslerde kullanım imkânı* olmak üzere toplam beş tema belirlenmiştir.

Tema 1. Eğlenceli ve İlgi Çekici Olma

Öğrencilerin web 2.0 araçlarıyla zenginleştirilmiş ters yüz edilmiş eğitim modeli etkinliklerine yönelik öğrenci görüşleri analiz edildiğinde bu etkinlikler öğrenciler açısından en çok *eğlenceli ve ilgi çekici* olarak ifade edilmiştir. Görüşme formunda sorulan sorulara göre Tablo 1’ de Eğlenceli ve İlgi olma temasına ilişkin yanıtlar verilmiştir.

Tablo 1. Eğlenceli ve İlgi Çekici Olma Temasına İlişkin Görüşler

Tema 1.	Yöneltilen Soru	f	%	Örnek Görüş
<i>Eğlenceli ve İlgi Çekici Olma</i>	<i>Ders öncesi evde online video ve soru çözme, sınıf içinde de etkinliklere dayalı yaptığımız uygulama yani “Ters Yüz Sınıf Modeli” hakkında ne düşünüyorsunuz?</i>	17	68	Ö.2 Bence çok güzel ve eğlenceli bir etkinlik her zaman böyle olmasını isterim Ö.1 Etkinlikleri herkesin kendisinin yapması çok güzel ve eğlenceli. Ö.7 İlgimizi ve isteğimizi arttıran bir etkinlik.
	<i>Phet Colorado, Kahoot ve Wordwall gibi uygulamaları fenin başka konularında veya başka derslerde de kullanmak ister miydiniz? Neden?</i>	12	48	Ö.23 Eğlenceli ve derslerde işimize yarayacak etkinlikler Ö.25 Hem öğrendiklerimi pekiştirip hemde eğleniyorum
	<i>Bu etkinlikte Sınıf içinde ve dışında kullandığımız uygulamaları (Phet colorado, Kahoot, wordwall) nasıl değerlendiriyorsunuz?</i>	11	44	Ö.6 Dersi daha eğlenceli yapan uygulamalardır. Ö.20 Çok Keyifli, hem eğlenip hem de öğrendim
	<i>Ters Yüz Sınıf Modelinin başka derslerde de uygulanmasını ister miydiniz? Neden?</i>	4	16	Ö.4 İsterdim Çünkü Çok zevkli Ö.22 İsterdim çünkü böyle öğrenmek çok eğlenceli

N=25

f: İlgili soruda tema düzeyinde verilen cevap sayısı

#: İlgili soruda tema düzeyinde verilen cevap yüzdesi

Tema 2. Öğrenmeyi Kolaylaştırma

Öğrencilerin web 2.0 araçlarıyla zenginleştirilmiş ters yüz edilmiş eğitim modeli etkinliklerine yönelik öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlar içerisinde en dikkat çekici bulgulardan bir diğeri *öğrenmeyi kolaylaştırma, yardımcı olma* yönünde verdikleri yanıtlar olmuştur. Tablo 2’de Öğrenmeyi Kolaylaştırma temasına yönelik yanıtlar verilmiştir.

Tablo2. Öğrenmeyi Kolaylaştırıcı Temasına Yönelik Görüşler

Tema 2.	Yöneltilen Soru	f	%	Örnek Görüş
<i>Öğrenmeyi Kolaylaştırma</i>	Basit Elektrik Devresi ünitesinde gerçekleştirilen ters yüz sınıf modeli uygulamalarının öğrenmenize nasıl bir etkisi olmuştur	16		Ö.21 Konuyu önceden öğrenip pekiştirmemi sağladı. Ö.6 Daha iyi anlamama sebep olmuştur.
	<i>Bu etkinlikte Sınıf içinde ve dışında kullandığımız uygulamaları (Phet colorado, Kahoot, wordwall) nasıl değerlendiriyorsunuz?</i>	15		Ö.25 Daha kolay ve verimli öğrendim Ö.4 Güzel değerlendiriyorum çünkü hızlı öğrendiriyor.
	<i>Ters Yüz Sınıf Modelinin başka derslerde de uygulanmasını ister miydiniz? Neden?</i>	8		Ö.15 evet isterdim çünkü kolay ve iyi öğrendim Ö.17 Evet isterdim çünkü matematiği daha kolay öğrenebilirim.
	<i>Ders öncesi evde online video ve soru çözme, sınıf içinde de etkinliklere dayalı yaptığımız uygulama yani “Ters Yüz Sınıf Modeli” hakkında ne düşünüyorsunuz?</i>	5		Ö.5 Konuyu daha iyi ve kolay öğrenmeme sebep oldu Ö.11 Evde hatalarımızı farkettiğimiz için daha iyi ve kolay öğrendim.

N=25

f: İlgili soruda tema düzeyinde verilen cevap sayısı

%: İlgili soruda tema düzeyinde verilen cevap yüzdesi

Tema 3. Derse İlgisini Arttırma ve Dersi Sevme

Öğrencilerin web 2.0 araçlarıyla zenginleştirilmiş ters yüz edilmiş eğitim modeli etkinliklerine yönelik öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlar içerisinde dikkat çekici bulgulardan bir diğeri ise *derse ilgisini arttırma ve dersi sevme* yönünde verdikleri yanıtlar olmuştur. Tablo 3’te derse ilgisini arttırma ve dersi sevme temasına yönelik yanıtlar verilmiştir.

Tablo 3. Derse İlgisini Arttırma ve Dersi Sevme Temasına İlişkin Görüşler

Tema 3.	Yöneltilen Soru	f	%	Örnek Görüş
<i>Derse İlgisini Arttırma ve Dersi Sevme</i>	Ters yüz sınıf modeli uygulaması ile gerçekleştirilen çalışmalar Fen Bilimleri dersine ilginizi ve bakış açınızı nasıl etkilemiştir?	16	64	Ö.13 Benim zaten en sevdiğim ders fen olmasına rağmen derse olan ilgim daha çok arttı. Ö.23 Ben artık fen dersi konularına daha çok yöneldim.
	<i>Ters yüz sınıf modeli uygulaması ile gerçekleştirilen çalışmalar Fen Bilimleri dersine ilginizi ve bakış açınızı nasıl etkilemiştir?</i>	10	40	Ö.24 Artık feni daha çok seviyorum Ö.20 Fen dersini seviyordum ancak böyle daha çok ilgimi çekiyor
N=25	f: İlgili soruda tema düzeyinde verilen cevap sayısı			
	%: İlgili soruda tema düzeyinde verilen cevap yüzdesi			

Tema 4. Diğer Konu ve Derslerde Kullanma

Öğrencilerin web 2.0 araçlarıyla zenginleştirilmiş ters yüz edilmiş eğitim modeli etkinliklerine yönelik öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlar incelendiğinde 25 öğrenciden 22 tanesi Ters Yüz Edilmiş eğitim modelini *diğer derslerde de kullanma* isteğine yönelik olumlu görüş bildirmişlerdir. *İstemem* yönünde görüş bildiren 3 öğrenci ise bu yöntemle matematik dersini anlamayacağı yönünde fikir belirtmiştir. Bir öğrencinin Ö.8 yanıtı “*Emin değilim. Çünkü mesela bu uygulama ile matematik dersinde bir konuyu tam anlamayabilirim*” şeklinde olmuştur. Yine bu temaya yönelik öğrenci yanıtları incelendiğinde web 2.0 araçlarının başka konu veya derslerde kullanımına yönelik görüşlerinin tamamı olumlu yönde olmuştur. Tablo4’ de *diğer konu ve derslerde kullanma* temasına yönelik yanıtlar verilmiştir.

Tablo 4. Diğer Konu ve Derslerde Kullanma Temasına İlişkin Görüşler

Tema 4.	Yöneltilen Soru	f	%	Örnek Görüş
<i>Diğer konu ve derslerde kullanıma</i>	<i>Ters Yüz Sınıf Modelinin başka derslerde de uygulanmasını ister miydiniz? Neden?</i>	22	88	Ö.9 İsterim anlamamı kolaylaştırdığı için. Ö.22 isterim çünkü daha eğlenceli Ö.5 İsterim çünkü başka dersleri de hızlı öğrenmek isterim.
	Phet Colorado, Kahoot ve Wordwall gibi uygulamaları	25	100	Ö.23 Evet çünkü eğlenceli ve dikkat çekici Ö.12 İsterdim Çünkü faydalı ve derslerime katkısı olurdu.

	fenin başka konularında veya başka derslerde de kullanmak ister miydiniz? Neden?	Ö.9 isterdim çünkü eğlenerek öğrenmeyi sağlıyor Ö.22 Çok isterdim çünkü eğlenceli. Simülasyonlar etkinlikler...
N=25	f: İlgili soruda tema düzeyinde verilen cevap sayısı %: İlgili soruda tema düzeyinde verilen cevap yüzdesi	

Tema 5. Çalışma Alışkanlığını Arttırma

Öğrencilerin web 2.0 araçlarıyla zenginleştirilmiş ters yüz edilmiş eğitim modeli etkinliklerine yönelik öğrenci görüşleri analiz edildiğinde öğrencilerin *çalışma alışkanlığını arttırmaya* yönelik görüş birliği sağladığı görülmektedir. Tablo 5'de Çalışma alışkanlığını arttırma temasına ilişkin görüşler verilmiştir.

Tablo 5.Çalışma Alışkanlığını Arttırma Temasına İlişkin Görüşler

Tema 5.	Yöneltelen Soru	f	%	Örnek Görüş
<i>Çalışma Alışkanlığını Arttırma</i>	<i>Ters yüz sınıf modeli çalışma alışkanlığınızı nasıl etkilemiştir?</i>	23	92	Ö.25 Daha iyi ve verimli çalışıyorum. Ö.17 Çalışma alışkanlığımı arttırmıştır. Ö.15 Hergün yapmak istediğim bir etkinlik olmuştur. Ö.18 Çalışma hevesimi arttırmıştır.
N=25	f: İlgili soruda tema düzeyinde verilen cevap sayısı %: İlgili soruda tema düzeyinde verilen cevap yüzdesi			

Sonuç, Tartışma ve Öneri

Bu çalışmada 5.sınıf fen bilimleri dersi Elektrik Devre Elemanları ünitesi Web 2.0 araçları ile zenginleştirilmiş ters yüz eğitim modeli etkinlikleriyle ders işlenmiştir. Çalışma kapsamında Web2.0 araçlarını ve ters yüz eğitim modelini deneyimleyen öğrencilerin görüşleri incelenmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen veriler bir arada değerlendirildiğinde öğrencilerin görüşlerinin özellikle ters yüz eğitim modelinin ve etkinlikte kullanılan Web 2.0 araçlarının eğlenceli ve ilgi çekici görüşü çerçevesinde odaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Bozdağ & Türkoğuz (2021), çalışmasının ters yüz eğitim modelinin eğlenceli ve ilgi çekici olma yönündeki bulgularını destekler niteliktedir. Öğrencilerin web 2.0 araçlarıyla zenginleştirilmiş ters yüz edilmiş eğitim modeli etkinliklerine yönelik öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlar içerisinde en dikkat çekici bulgulardan bir diğeri *öğrenmeyi kolaylaştırma ,yardımcı olma* yönünde verdikleri yanıtlar olmuştur. Nitekim bu bulgular (Aksoy & Aydın, 2022) çalışmalarında ki bulguları ters yüz eğitim modelinin öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığında anlamlı derecede farklılık olduğu sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Öğrencilerin web 2.0 araçlarıyla zenginleştirilmiş ters yüz edilmiş eğitim modeli etkinliklerine yönelik öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlar içerisinde dikkat çekici bulgulardan bir diğeri ise *derse ilgisini arttırma ve dersi sevme* yönünde verdikleri yanıtlar olmuştur. Nitekim bu bulgular da (Demir, 2020) 5. Sınıf

fen bilimleri dersi insan ve çevre ünitesinde ters yüz sınıf uygulamalarının çevre bilincine etkisini incelediği çalışmasının çevreyi tanımlamada doğru bilgilere hâkim, çevreyi oluşturan bileşenleri tanımlayabilen, çevre sorunlarını tanımlayabilen ve insan faktörünü açıklayabilen çevreyi koruma ve sevmeye gibi ulaşılan sonuçlarla örtüşme niteliği göstermektedir. Bu çalışmanın sonucunda elde edilen diğer çarpıcı sonuç ise öğrencilerin web 2.0 araçlarını ve Ters yüz eğitim modelini diğer derslerde de uygulanmasına karşı verdikleri olumlu yanıtlar olmuştur. Ayrıca araştırma bulguları neticesinde bu etkinliklerin öğrencilerin ders çalışma alışkanlığını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan bazı öğrencilerin bu web 2.0 araçlarını kullanmada zorluk yaşadığı , ters yüz eğitim modelinden hoşlanmadığı ve bazı öğrencilerin bu uygulamaların matematik dersinde kullanımında zorlanabileceği yanıtlarını verdikleri de görülmüştür. Bu durum öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma konusunda eksikliklerine işaret ettiği gibi çevrimiçi uygulamalar konusunda da yeterince deneyime sahip olmadıklarını ayrıca evde öğrenme sorumluluğunu almak istemediklerini gösterebilir.

Çalışmamızda elde edilen bulgular neticesinde aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

- Bu çalışma 5.sınıf öğrencileri ve Elektrik Devresi Ünitesi kazanımlarıyla sınırlıdır. Bu kapsamda web 2.0 ve ters yüz eğitim modelini içeren çalışmalar başka sınıf seviyelerinde ve başka kazanımlara yönelik yapılabilir.
- Bu çalışmada web 2.0 araçları olarak phet simülasyon, kahoot ve wordwall gibi uygulamalar kullanılmıştır. Benzer çalışmalar başka web 2.0 araçları ile de yapılabilir.
- Bu çalışma nitel bir çalışma olup öğrenci görüşlerini almakla sınırlandırılmıştır. Web 2.0 araçları ve Ters yüz eğitim modeline yönelik nicel çalışmalar yapılabilir ve öğrencilerin akademik başarılarına ve fen bilimleri dersine yönelik tutumlarına ilişkin çalışmalar yapılabilir.
- Çalışma sonucunda elde edilen veriler ve alan yazındaki benzer bulgular neticesinde ortaokul düzeyinde farklı derslerde ters yüz eğitim modeli etkililiği üzerine araştırmalara yer verilebilir.

Kaynakça

- Akbaba, K., & KILIÇ, H. E. (2022). Web 2.0 uygulamalarının öğrencilerin fene ve teknoloji kullanımına yönelik tutumlarına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 130-139.
- Aksoy, İ., & Aydın, A. Ters Yüz Sınıf Modelinin 7. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Aynalarda Yansıma ve Işığın Soğrulması Ünitesinin Öğretilmesine Etkisi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 203-223.
- Bezci, M., & Karamustafaoğlu, S. (2022). Ters Yüz Sınıf Modeli Ve Fen Eğitiminde Kullanımı: Katı Basıncı. *Pearson Journal*, 7(17), 83-100.
- Bozdağ, H. C., & Türkoğuz, S. (2021). 5. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğrencilerinin Ters Yüz Sınıf Modeline Yönelik Görüşleri. *International Journal Of New Trends İn Arts, Sports & Science Education (İjtase)*, 10(2), 83-104.
- Çakır, E., & Yaman, S. (2017). Fen Bilimleri Dersinde Ters Yüz Sınıf Uygulamalarının Öğrencilerin Fen Başarıları Ve Zihinsel Risk Alma Becerilerine Etkisi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 5(2), 130-142.
- Çetin, H. S., & Aktay, S. Web 2.0 Değerlendirme Araçlarının İlkokulda Etkiliğine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 36-48.
- Çetin, O., & Günay, Y. (2011). Fen eğitimine yönelik örnek bir web tabanlı öğretim materyalinin hazırlanması ve bu materyalin öğretmen öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel sayı 12(2), 175-202.
- Creswell, J. W. (2015). Nitel araştırma yöntemleri (2. Baskı) (Çev. Edt. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Demir, E. (2020). 5. sınıf fen bilimleri dersi insan ve çevre ünitesinde ters yüz sınıf uygulamalarının çevre bilincine etkisinin incelenmesi (Master's thesis, Fen Bilimleri Enstitüsü).

Ekiz, D. (2003). Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş. Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Gürleroğlu, L. (2019). 5E modeline uygun web 2.0 uygulamaları ile gerçekleştirilen fen bilimleri öğretiminin öğrenci başarısına motivasyonuna tutumuna ve dijital okuryazarlığına etkisinin incelenmesi (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).

Kara, C. O. (2015). Ters yüz sınıf. Tıp Eğitimi Dünyası, 15(45).

Merriam, S. B. (2013). Nitel Araştırma, Desen ve Uygulama için Bir Rehber (Çev. Ed. Selahattin Turan) Ankara: Nobel yayınları.

Nechodomu, T., Falldin, M., & Hoover, S. (2016). CEHD Flipped Learning Guide. <https://academics.cehd.umn.edu/digitaleducation/wp-content/uploads/2017/05/CEHD-DEI-Flipped-Learning-Guide>.

Solak, B. (2021). Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin fen bilimleri dersinde kullanılması: Maddenin ısı ile etkileşimi (Doctoral dissertation).

Ünsal, H. (2018). Ters yüz öğrenme ve bazı uygulama modelleri. Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 4(2),39-50.

Yıldızay, Y., & Çetin, G. (2018). Fen eğitiminde eğitim teknolojileri kullanımı: İçerik analizi. International Journal of Computers in Education, 1(2), 21-33.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (5. b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık

Ek.1

Sevgili Öğrenciler,

Ortaokul Öğrencilerinin Web2.0 Araçlarıyla Zenginleştirilmiş Ters Yüz Eğitim Modeline Yönelik görüşlerine ilişkin araştırma yapmak amacıyla sizlerin görüşlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Aşağıda bu konuya yönelik 8 sorudan oluşan bir form bulunmaktadır. Sizden beklenen aşağıda yer alan sorulara içtenlikle cevap vermenizdir. Bu çalışmada yer vereceğiniz cevaplar sadece bu araştırma için kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli kalacaktır.

Çalışmaya katıldığınız ve içtenlikle cevap verdiğiniz için şimdiden teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Saadet Deniz KORKMAZ

Fen Bilimleri Öğretmeni Hülya ÖZCAN

hican1117@gmail.com

SORULAR

Soru 1. Ders öncesi evde online video ve soru çözme, sınıf içinde de etkinliklere dayalı yaptığımız uygulama yani “Ters Yüz Sınıf Modeli” hakkında ne düşünüyorsunuz?

Soru2. Ters yüz sınıf modeli çalışma alışkanlığınızı nasıl etkilemiştir?

Soru 3. Basit Elektrik Devresi ünitesinde gerçekleştirilen ters yüz sınıf modeli uygulamalarının öğrenmenize nasıl bir etkisi olmuştur?

Soru 4. Bu etkinlikte Sınıf içinde ve dışında kullandığımız uygulamaları (Phet colorado, Kahoot, wordwall) nasıl değerlendiriyorsunuz?

Soru 5. Phet Colorado, Kahoot ve Wordwall gibi uygulamaları fenin başka konularında veya başka derslerde de kullanmak ister miydiniz? Neden?

Soru 6.Ters Yüz Sınıf Modeli okul dışında harcadığınız zamanı nasıl etkilemiştir? (Ders çalışma süresi, kaynak ihtiyacı, araştırma, konuya ulaşma vs gibi....)

Soru 7. Ters yüz sınıf modeli uygulaması ile gerçekleştirilen çalışmalar Fen Bilimleri dersine ilginizi ve bakış açınızı nasıl etkilemiştir?

Soru8.Ters Yüz Sınıf Modelinin başka derslerde de uygulanmasını ister miydiniz? Nede

Öğretmen Adaylarının Matematik Tarihini Öğretimlerde Kullanımına Yönelik Öz-Yeterlik Algıları Ölçeği Geliştirilmesi (MT-ÖYÖ)

Hatice Kübra ARIKAN¹

Deniz EROĞLU²

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Özet

Hayatımızda önemli yere sahip olan matematiğe yönelik öğrenciler tarafından geliştirilmiş pek çok olumsuz yargı bulunmaktadır (Dursun ve Dede, 2004; Boz, 2008; İncikabı, Kepceoğlu ve Küçüköğlü, 2019). Yapılan araştırmalarda, matematik tarihinin öğretimlerde kullanımının bu olumsuz yargıların önüne geçebileceği belirtilmiştir (Albayrak,2011; Alpaslan, 2011; Jankvist, 2009; Tözluyurt, 2008; Tzanakis ve Arcavi, 2000). Matematik eğitiminde öğrencilere yol gösteren, bilgiyi kendilerinin yapılandırmalarını sağlayan, öğrenmeyi anlamlı ve etkili kılan elbette öğretmenlerdir. Matematik tarihinin (MT) öğretime ne ölçüde ve hangi yollarla entegre edileceği, öğretmenlerin öz-yeterliğine bağlıdır. Literatürde öğretmen adaylarının matematik tarihi odaklı öğretimlerinde bir ders süreci planlama, geliştirme ve uygulamalarının ön planda tutulduğu bir ölçeğe rastlanmamıştır. Bu çalışma, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik tarihini (MT) öğretiminde kullanmaya yönelik öz-yeterlik algılarının belirlenmesinde kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada nicel yöntemlerden tarama modeli kullanılmıştır. Ölçek 162 ilköğretim matematik öğretmeni adayına gönüllülük esasına göre uygulanmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda matematik tarihini matematik öğretiminde kullanmaya yönelik öz-yeterlik algıları ölçeğinin (MT-ÖYÖ), faktör yükleri .539 ile .976 arasında değişen 23 madde ve 2 faktörden oluşan bir yapı sergilemiştir. Bu faktörler; “MT öğretim yeterliği olumlu algıları” ve “MT öğretim yeterliği olumsuz algıları” olarak isimlendirilmiştir. İki faktörün açıkladığı toplam varyans 69,824’tür. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .963’tür. Sonuç olarak, yapılan analiz ve değerlendirmeler sonucunda 2 faktör ve 23 maddeden oluşan matematik tarihini matematik öğretiminde kullanmaya yönelik öz-yeterlik algıları ölçeğinin (MT-ÖYÖ) öğretmen adaylarının matematik tarihi odaklı öğretim gerçekleştirmeye ilişkin öz-yeterlik algılarını belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda bu çalışma daha büyük bir örneklem üzerinde veya öğretmenler ile de tekrarlanabilir. Matematik tarihi üzerine çalışma yapan araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçeğin kullanılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: matematik tarihi (MT), ilköğretim matematik öğretmen adayları, öz-yeterlik algısı, ölçek geliştirme.

Giriş

Eğitimde duyuşsal özellikler büyük rol oynamaktadır (McLeod, 1992). Duyuşsal özelliklerden biri de Bandura’nın Sosyal Öğrenme Kuramında da yer alan öz-yeterlik algısıdır. Öz yeterlik algısı (Self-Efficacy Beliefs), bireylerin belli bir başarıyı ortaya koymak için gerekli olan faaliyetleri düzenleyip, bunları başarılı bir şekilde uygulamaya koyabilme kapasitelerine yönelik inanç olarak betimlenmiştir (Bandura, 1995). Bandura (1997)’ya göre yeterlik algısı yüksek düzeyde olan kişiler daha önce karşılaşmadıkları kendileri için yeni olan durumlardan kaçınmadıkları ve bu durumları başarılı bir şekilde yönetmek için gerekli azim ve gayreti göstereceklerdir. Matematik, öz-yeterlik algısının etkili olduğu alanlardan birisidir. Matematik bir yünden yaratıcı ve eleştirel düşünmemize bir yünden de dünyayı anlamamıza yardımcı olmaktadır (Baykul, 2009). Matematik öğretiminde etkili olan en önemli faktörlerden biri, bireyin belirli bir matematiksel görevi veya problemi başarıyla çözebilme konusundaki güveni anlamına gelen matematik öz-yeterlik inancıdır (Hackett ve Betz, 1989). Yapılan çalışmalar matematiğe yönelik öz-yeterlik algısının öğrencilerin akademik başarıları (Pajares, 1996; Pajares ve Miller, 1995; Zimmerman, 2000; Zimmerman, Bandura ve Martinez-Pons, 1992) ve matematik başarıları ile ilişkili olduğunu göstermiştir (Hackett ve Betz, 1989; Pajares ve Graham, 1999; Pietsch, Walker ve Cahpman, 2003).

¹ Sorumlu Yazar. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, arikankubra32@gmail.com

² Dr. Öğr. Üyesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, deroglu@mehmetakif.edu.tr,

Neden matematik tarihi? Tarihi matematik ile birleştirmek yeni bir düşünce değildir (Clark, Kjeldsen, Schorcht, Tzanakis, ve Wang, 2016). Matematik tarihinin matematik eğitiminde kullanılma fikri 19. yüzyılın ortalarından itibaren birçok matematikçi ve tarihçi tarafından desteklenmiştir (Furinghetti, 2004). Yapılan araştırmalarda, matematik tarihinin öğretimlerde kullanımının pek çok olumlu yönüne vurgu yapılmıştır. (Albayrak,2011; Alpaslan, 2011; Jankvist, 2009; Tözluyurt, 2008; Tzanakis ve Arcavi, 2000). Bütüner (2014), doktora tezinde matematik tarihi kullanımının ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ve matematiğin gelişen, dinamik ve insan ürünü olduğunu öğrenmelerinde yardımcı olduğunu belirtmiştir. Leng (2006), yapmış olduğu çalışma sonucunda, matematik tarihinin ortaokul öğrencilerinin matematik başarılarını arttırdığını belirtmiştir. Lit, Siu ve Wong (2001), lise öğrencileri ile yaptıkları çalışma sonucunda, matematik tarihinin matematik tutumları, korkuları ve motivasyonları üzerinde olumlu bir değişim oluşturduğunu belirtmişlerdir. Kaye (2008), matematik tarihi üzerine yaptığı çalışma sonucunda çalışmaya katılan öğrencilerin matematiğin yaratıcılık gerektiren ve herkesin kendi matematiğini oluşturabileceğini düşündüklerini belirtmiştir.

Matematik öğretimini planlayan, hazırlayan ve yürüten kişinin öğretmen olduğu düşünüldüğünde, öğretim sürecindeki rolü de ihmal edilmemelidir. Matematik tarihinin öğretime ne ölçüde ve hangi yollarla entegre edileceği, öğretmenlerin öz-yeterliğine bağlıdır. Öğrencilerin matematiğe yönelik olumlu tutum, inanç ve öz-yeterliğe sahip olmalarını sağlayacak olan öğretmenlere bu noktada çok önemli görevler düşmektedir (Dursun ve Dede, 2004). Öğretmenlerin matematiğe yönelik öz-yeterlilikleri, öğrencilerin öz-yeterliliklerinin gelişmesinde bir rol model görevi üstlenmektedir. Bu sebeple öğrenciyi geliştirmek öğretmeni geliştirmekle mümkündür. Öğretmenlerin matematik derslerinde MT'yi etkili bir şekilde kullanabilmeleri için, önce matematiksel kavramlarının arkasındaki temel tarihsel bilgilere hâkim olmaları gerekir. Ancak, tek başına yeterli bilgiye sahip olmak, öğretmenleri matematik derslerinde matematiği kullanmaya teşvik etmeyebilir (Ajzen, 2001; Thompson, 1992). Konuya ilişkin bilgi ve öğretimin yanı sıra, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının MT'yi öğretimde kullanmaya olan öz-yeterlik algılarının onların öğretim yaklaşımlarını etkileyeceği konusunda hemfikirdirler (Phillip, 2007).

Öğretmen adaylarının hem öğretmen yetiştirme programlarına başlarken geçmişten getirdikleri hem de programı tamamladıktan sonra sahip oldukları öz-yeterliliklerinin bilinmesi, öğretmen yetiştirme programının geliştirilmesi açısından önemlidir (Gürsoy, 2010). Çünkü program geliştirilirken bireylerin ihtiyaçlarının belirlenmesi bağlamında öğretmen adaylarının ihtiyaçlarıyla ilgilenilmesi; hedeflerin yerindeliliğinin belirlenmesi ve etkinliklerin planlanarak, öğretmen adaylarının sürece etkin bir şekilde katılmasını sağlamaktadır. (Uysal, 2017). Tarih odaklı matematik öğretimine yönelik ilköğretim matematik öğretmen adaylarının öz-yeterliliklerini ölçen bir araç geliştirmenin, öğretmen adayları ve öğrenciler için daha etkin matematik öğretiminin oluşturulmasına ve matematik öğretimine ilişkin olarak yapılacak araştırmalara yol göstermesi açısından önemli görülmektedir.

Literatür incelendiğinde matematik tarihinin matematik öğretiminde kullanılmasına yönelik öğretmen ve öğrencileri için geliştirilmiş ölçekler olduğu görülmüştür (Pandit, 2019; Samuel Baah-Duodu, Seth Borbye, Ebenezer Someah-Addae, Francis Cornelius Ennin ve Vivian Osei-Buabeng, 2019). Ancak öğretmen adaylarının matematik tarihi odaklı öğretimlerinde bir ders süreci planlama, geliştirme ve uygulamalarının ön planda tutulduğu bir ölçeğe rastlanmamıştır. Bu eksiklikten ötürü, bu çalışmada ilköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik tarihini (MT) matematik öğretiminde kullanmaya yönelik öz-yeterlilik algılarının belirlenmesinde kullanılabilir ve güvenilir bir ölçeğin geliştirilmesi planlanmıştır.

Amaç

Bu çalışma, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik tarihini (MT) matematik öğretiminde kullanmaya yönelik öz-yeterlilik algılarının belirlenmesinde kullanılabilir ve güvenilir bir ölçek (MT-ÖYÖ) geliştirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Yöntem

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 22 devlet üniversitesinin ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan 35'i erkek, 127'si kadın olmak üzere toplamda 162 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcı grubunun 19'u 1. sınıf, 20'si 2. sınıf, 42'si 3. sınıf ve 81'i 4. sınıfta öğrenim görmektedir. 22 üniversitenin bölgelere göre dağılımı, Akdeniz Bölgesinden 4, Doğu Anadolu Bölgesinden 1, Ege Bölgesinden 4, Güney Doğu Anadolu Bölgesinden 1, İç Anadolu Bölgesinden 7, Marmara Bölgesinden 3 ve Karadeniz Bölgesinden 2 şeklindedir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarından 99'u MT dersi almış, 63'ü ise almamıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının 65'inin MT'nin öğretimde kullanılmasına yönelik bir eğitime katılmış ancak 97'sinin MT'nin öğretimde kullanılmasına yönelik herhangi bir eğitime katılmamıştır.

Ölçeğin Geliştirilme Aşaması

Ölçek geliştirme aşamasında öncelikle ilgili literatür incelenerek matematik tarihini matematik öğretiminde kullanmaya yönelik 53 maddeden oluşan taslak bir öz-yeterlik ölçek formu hazırlanmıştır. Ölçekteki madde sayısı, matematik eğitimi alanında uzman 2 öğretim üyesinden alınan uzman görüşleri sonucunda 24'e düşürülmüştür. Her iki matematik eğitimcisinin de ana dili Türkçedir. Bu uzmanların ölçek geliştirme konusunda birçok çalışmaları da bulunduğu için dil bilgisi kontrolleri bu uzmanlar tarafından gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmada 24 maddeden oluşan 5'li likert tipi bir öz yeterlik ölçeği; "MT-ÖYÖ" geliştirmeye yönelik çalışma yapılmıştır. Ölçekteki maddeler (1) "Kesinlikle Katılmıyorum", (2) "Katılmıyorum", (3) "Kararsızım", (4) "Katılıyorum", (5) "Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde puanlandırılmıştır. Verilerin analizi yapılmadan önce olumsuz maddelerin puan değerleri ters kodlanmıştır.

Veri Analizi

Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla ilk olarak görünüş ve kapsam geçerliğine bakılmış, sonra ise Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizinden (AFA) sonra ölçeğin tümüne ve alt faktörlerine güvenilirlik analizi yapılmıştır. Geçerlik analizi ise Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett testi üzerinden verilerin faktör analizi için uygunluğu yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2012). Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Faktörlerin anlamlı yorumlamaları yapılabilmesi amacıyla Direct Oblimin yöntemi kullanılmıştır. Öz değerleri birden büyük olan faktörler anlamlı kabul edilmiştir (Can, 2017). Ölçekte kalması ya da çıkarılması gereken madde veya maddelerin belirlenmesinde madde toplam puan korelasyonundan yararlanılmıştır. Açıklayıcı faktör analizinden (AFA) sonra ortaya çıkan faktörlerin doğruluğunu test etmek amacıyla Maksimum Likelihood yöntemi kullanılmıştır. Ölçekten çıkarılması gereken maddelerin tespit edilebilmesi amacıyla iki kez AFA uygulanmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bulguları üç ana başlık altında incelenmiştir. Birinci başlıkta ölçeğin kapsam geçerliliğinin incelenmesine; ikinci başlıkta ölçeğin yapı geçerliliğinin incelenmesine; üçüncü başlıkta ölçeğin güvenilirliğinin incelenmesine ait bulgulara yer verilmiştir.

a. Ölçeğin Kapsam Geçerliliğinin İncelenmesi

Bu çalışmada geçerli ve güvenilir bir "Matematik Tarihini Matematik Öğretiminde Kullanmaya Yönelik Öz-yeterlik Algıları Ölçeği (MT-ÖYÖ)" geliştirmek ve geliştirilen ölçeğin kapsam geçerliliğinin yüksek olabilmesi için ilk olarak literatür taraması yapılarak daha önce konu ile ilgili geliştirilen ölçekler incelenmiştir. Geliştirilen ölçeğin kapsam geçerliliği alanında uzman 2 matematik eğitimcisi tarafından kontrol edilmiştir.

b. Ölçeğin Yapı Geçerliliğinin İncelenmesi

Ölçeğin yapı geçerliliğinin incelenmesi Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) başlığı altında yer verilmiştir.

b.1. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA)

Tablo 1. Ölçeğin faktör analizi için uygunluğunun belirlenmesi

KMO and Bartlett's Test		
KMO		,946
Bartlett Testi Değeri	χ^2	3628,857
	Serbestlik Derecesi	253
	Anlamlılık Düzeyi (p)	,000

KMO değerinin ,60'dan yüksek ve Bartlett testi değerinin $p < ,001$ düzeyinde olduğu sonuçlarda, veriler AFA için uygun ve normaldir (Büyüköztürk, 2015). Tavşancıl (2014) KMO değerini, $.90 < \text{KMO}$ "mükemmel", $.80 < \text{KMO}$ "çok iyi", $.60 < \text{KMO}$ "vasat", $.50 > \text{KMO}$ "kabul edilemez" olarak belirtmiştir. Tablo 1 incelendiğinde, KMO değeri ($.946 > .60$), Bartlett's Testi ($p < .001$) anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin AFA yapmak için gerek ve yeter şartları taşıdığını göstermiştir.

Tablo 2. MT-ÖYÖ Ortak Varyans Tablosu

	Initial	Extraction
Madde 1	,783	,765
Madde 3	,634	,545
Madde 5	,780	,740
Madde 6	,828	,801
Madde 8	,755	,626
Madde 9	,866	,842
Madde 10	,769	,745
Madde 12	,790	,734
Madde 15	,807	,778
Madde 17	,653	,542
Madde 18	,828	,772
Madde 20	,687	,607
Madde 21	,781	,762
Madde 23	,785	,689
Madde 24	,823	,718
Madde 2	,574	,426
Madde 4	,694	,569
Madde 7	,660	,635
Madde 11	,706	,666
Madde 13	,745	,669
Madde 14	,686	,661

Madde 16	,573	,460
Madde 19	,692	,618

Ortak varyans tablosunda, her bir maddenin ortak bir faktördeki varyansı birlikte açıklama oranları verilmektedir. Faktörlerin yük değerlerinin .45'ten yüksek olması maddenin faktör ile ilişkisinin yeterince iyi olduğunu ortaya koyar (Can, 2017). Mevcut çalışmada da literatürdeki bu ibareye bağlı kalınarak bir maddenin ölçekten çıkarılmaması için en az .45 olmasına karar verilmiştir. .45'ten düşük faktör yüküne sahip maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Faktör yükleri 0,45'ten az olan maddeleri çıkarmak amacıyla Direct Oblimin analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda, faktör yük değeri 0,45'ten küçük olan 1 (,372) maddeye rastlanmıştır. Bu maddenin çıkarılmasıyla ölçekteki madde sayısı 23 olmuştur.

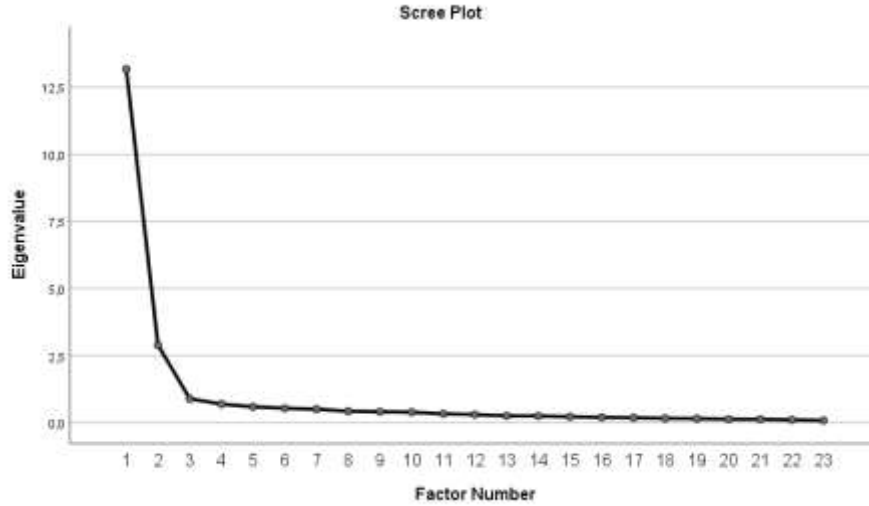
b.1.1. Ölçeğin Faktör Değişkenlerinin Belirlenmesi: Bu bölümde öz değerler, açıklanan varyans oranları ve faktör yük değerleri gösterilmiştir.

Tablo 3. MT-ÖYÖ Öz Değerleri ve Toplam Varyans Açıklama Yüzdeleri

Maddeler	Toplam	% Varyans	Kümülatif %
1	13,169	57,256	57,256
2	2,891	12,568	69,824
3	,894	3,887	73,711
4	,694	3,019	76,730
5	,591	2,571	79,301
6	,538	2,339	81,641
7	,502	2,185	83,825
8	,427	1,858	85,683
9	,406	1,765	87,448
10	,391	1,700	89,148
11	,330	1,433	90,581
12	,302	1,312	91,893
13	,252	1,097	92,990
14	,249	1,083	94,073
15	,221	,962	95,035
16	,199	,863	95,898
17	,184	,800	96,699
18	,161	,699	97,398
19	,151	,656	98,054
20	,131	,570	98,624
21	,127	,552	99,176
22	,106	,461	99,638
23	,083	,362	100,000

Tablo 3 incelendiğinde, AFA sonucunda 23 maddenin iki faktör altında toplandığı görülmektedir. Birinci faktör toplam varyansın % 57,256'sını, ikinci faktör ise % 12,568'sini açıklamaktadır. Tavşancıl (2014)'a göre % 40-60 arasındaki varyans oranları yeterli kabul edilmektedir. Bu kabul doğrultusunda iki faktör ölçeğin % 69,824 'lük varyansı açıkladığından bu değer toplam varyansı açıklamak için yeterli olduğu anlaşılmaktadır.

b.1.2. Ölçeğin Faktör Sayısının Belirlenmesi: Ölçeğin faktör sayısının tespit edilmesi için yamaç birikinti grafiği incelenmiş ve yamaç birikinti grafiği Şekil 1'de gösterilmiştir:



Şekil 1. Ölçeğin faktör sayısını gösteren çizgi grafiği

Yamaç birikinti grafiği, ölçeğin faktör sayısını belirlemede önemli bir ölçüttür (Can, 2017). Şekil 1'de öz değerlerin değişim çizgisi incelendiğinde, öz değer çizgisinin eğiminde bariz bir azalma olup, öz değerlerin kararlı bir duruma geçtikleri kırılma noktası 2'dir. Bu durum ölçeğin iki faktörden oluştuğunu göstermektedir.

Tablo 4. Maddelerin Faktörlere Dağılımı

	Faktör 1	Faktör 2
Madde 9	,976	
Madde 6	,919	
Madde 18	,900	
Madde 15	,890	
Madde 21	,859	
Madde 24	,858	
Madde 1	,854	
Madde 5	,833	
Madde 12	,832	
Madde 10	,828	
Madde 23	,826	
Madde 20	,804	
Madde 8	,784	

Madde 17	,696
Madde 3	,655
Madde 11	,855
Madde 4	,800
Madde 14	,787
Madde 13	,767
Madde 7	,765
Madde 2	,690
Madde 19	,649
Madde 16	,539

Tablo 4 incelendiğinde, ölçeğin iki boyut ve 23 maddeden oluşan bir yapı sergilediği görülmektedir. Faktör 1’de yer alan maddelerin faktör yükleri ,976 ile ,655, Faktör 2’de yer alan maddelerin faktör yükleri ,855 ile ,539 arasındadır. Bir maddenin faktör yükünün en az ,30 olması gerektiği (Büyüköztürk, 2012) göz önünde bulundurulursa ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin yeterli olduğu yorumu yapılabilir. Faktör 1, on beş maddeden, Faktör 2 ise sekiz maddeden oluşmaktadır. Birinci faktördeki 15 madde (9, 6, 18, 15, 21, 24, 1, 5, 12, 10, 23, 20, 8, 17, 3) “MT Öğretim Yeterliği Olumlu Algıları” olarak, ikinci faktördeki 8 “MT Öğretim Yeterliği Olumsuz Algıları” olarak adlandırılmıştır.

c. Ölçeğin Güvenilirliğinin İncelenmesi: Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alpha Katsayısı hesaplanmıştır. Bu sonuçlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. MT-ÖYÖ Güvenilirlik Analizine İlişkin Bulgular

Boyut	Madde Sayısı	Cronbach Alpha Güvenilirlik Katsayısı
MT Öğretim Yeterliği Olumlu Algıları	15	,972
MT Öğretim Yeterliği Olumsuz Algıları	8	,910
Toplam	23	,963

Tablo 5 incelendiğinde, ölçeğin bütünüünün güvenilirlik katsayısının ,963, “MT Öğretim Yeterliği Olumlu Algıları” alt faktörünün ,972, “MT Öğretim Yeterliği Olumsuz Algıları” alt faktörünün ,910 olduğu görülmektedir. Tavşancıl (2014)’a göre Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ,00 ile ,40 arasında ise “ölçek güvenilir değildir”, ,40 ile ,60 arasında ise “ölçek düşük güvenilirliktedir”, ,60 ile ,80 arasında ise “ölçek oldukça güvenilirdir”, ,80 ile 1,00 arasında ise “ölçek yüksek derecede güvenilirdir”. MT-ÖYÖ’nün genelinin ve alt faktörlerinin güvenilirlik katsayısına bakıldığında geliştirilen öz-yeterlik algıları ölçeğinin yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik tarihini (MT) matematik öğretiminde kullanmaya yönelik öz-yeterlik algıları tespit etmek için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Bu hedef doğrultusunda, yapılan açımlayıcı faktör analizleri (AFA) sonucunda 23 maddeden oluşan ve iki alt ölçekli (boyutlu) bir yapıya sahip olan MT-ÖYÖ geliştirilmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için faktör analizi yapılmıştır. AFA sonuçlarına göre taslak ölçeğin iki faktörlü olduğu ve bu iki alt faktörün ölçeğin % 69,824 ‘lük varyansını açıkladığı görülmüştür. Birinci

faktördeki 15 maddenin (1,3,5,6,8,9,10,12,15,17,18,20,21,23, 24) matematik tarihini matematik öğretiminde kullanmaya yönelik olumlu öz-yeterlik algıları olduğu belirlenmiş ve bu faktör “MT Öğretim Yeterliği Olumlu Algıları” olarak adlandırılmıştır. İkinci faktördeki maddelerin (2,4,7,11,13,14,16,19) matematik tarihini matematik öğretiminde kullanmaya yönelik olumsuz öz-yeterlik algıları olduğu belirlenmiş ve bu faktör “MT Öğretim Yeterliği Olumsuz Algıları” olarak adlandırılmıştır. Yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,963 olarak hesaplanmıştır. MT-ÖYÖ'nün yüksek derecede güvenilir olduğu görülmüştür.

Yapılan geçerlilik ve güvenilirlik analizlerinden sonra 23 maddeden (15'i olumlu, 8'i olumsuz) ve iki alt faktörden oluşan “MT-ÖYÖ” geliştirilmiştir. Geliştirilen bu ölçeğin, ilköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin MT'yi öğretimde kullanmaya yönelik öz-yeterliklerini belirlemeyle ilgili araştırmalara yol göstereceği düşünülmektedir. Ayrıca bu ölçeğin, ilköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin yanı sıra öğretmenlerin MT'yi matematik öğretiminde kullanmaya yönelik öz-yeterliklerini tespit etmek isteyen araştırmacılar tarafından kullanılabilmesi düşünülmektedir. Geliştirilen ölçekle öğretmen adaylarının MT'yi öğretimde kullanmaya yönelik öz-yeterlik algılarının belirlenmesi program geliştiricilere, akademisyenlere ve araştırmacılara yol göstereceği düşünülmektedir. Öğretmen adayı veya öğretmenlerin, MT'yi öğretimlerinde kullanmaya yönelik öz-yeterlikleri bilinerek öğretmen adayları ve öğretmenlerin yetersizlikleri giderilmeye çalışılabilir.

MT-ÖYÖ ve tüm alt ölçeklerinden alınan yüksek puan ilköğretim matematik öğretmen adaylarının MT'yi öğretimde kullanmaya yönelik öz-yeterlik algılarının yüksek olduğu anlamına gelmektedir. MT-ÖYÖ'nün ilköğretim matematik öğretmen adaylarının MT'yi öğretimde kullanmaya yönelik öz-yeterlik algılarını saptamak amacıyla araştırmacılar tarafından kullanılması umulmaktadır. Sonuç olarak belirtilen gerekçelerden ve yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının sonuçlarından hareketle MT-ÖYÖ'nün, matematik öğretmen adayları ile ilgili MT'ye yönelik yapılacak olan araştırmalarda kullanılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Albayrak, Ö. (2011). Matematik tarihiyle işlenmiş olan derslerin matematik öz yeterlik algısına ve matematik başarısına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Alpaslan, M. (2011). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik tarihi bilgileri ve matematik tarihinin matematik eğitiminde kullanımına yönelik tutum ve inanışları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Alpaslan, M. (2014). Prospective elementary mathematics teachers' knowledge of history of mathematics and their attitudes and beliefs towards the use of history of mathematics in mathematics education. Unpublished master dissertation, Middle East Technical University, Ankara.
- Baah-Duodu, S., Borbye, S., Someah-Addae, E., Ennin, F. C., & Osei-Buabeng, V. (2022). Developing Female Pre-Service Teachers' Mathematics Self-Efficacy by Integrating History of Mathematics into Teaching During Lesson Study. *Social Education Research*, 91-102.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Baykul, Y. (2009). *İlköğretim matematik öğretimi 6-8*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Boz, N. (2008). Matematik neden zor?. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2, 52-65.
- Bütüner, S. Ö. (2014). Matematik tarihi etkinlikleriyle zenginleştirilmiş sınıf ortamlarından yansımalar: Bir aksiyon araştırması. Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

-
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi (5. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Clark, K., Kjeldsen, T., Schorcht, S., Tzanakis, C., & Wang, X. (2016, July). History of mathematics in mathematics education. Recent developments. In *History and Pedagogy of Mathematics*.
- Dursun, Ş., & Dede, T. (2004). Öğrencilerin matematik başarısını etkileyen faktörler: matematik öğretmenlerinin görüşleri bakımından. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 217-230.
- Furinghetti, F. (2004). History and mathematics education: A look around the world with particular reference to Italy. *Mediterranean Journal for Research in Mathematics Education*, 3(1-2), 1-20.
- Gürsoy, K., (2010). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik tarihinin matematik öğretiminde kullanılmasına ilişkin inanç ve tutumlarının incelenmesi. (yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir (Tez No. 270661).
- Hackett, G., & Betz, N., E. (1989). An exploration of the mathematics self- efficacy/mathematics performance correspondence. *Journal for Research Mathematics Education*, 20, 261-273.
- Jankvist, U. T. (2009). A categorization of the ‘whys’ and ‘hows’ of using history in mathematics education. *Educational Studies in Mathematics*, 71(3), 235-261.
- Kaye, E. (2008). The aims of and responses to a history of mathematics videoconferencing project for schools.
- Kepceoğlu, İ., İncikabı, L., & Küçüköğlü, U. (2019). Ortaokul Matematik Ders Kitaplarında Yer Verilen Matematik Tarihi İçeriklerinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 144-158.
- Leng, N. W. (2006). Effects of an ancient chinese mathematics enrichment programme on secondary school students’ achievement in mathematics. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 4, 485- 511.
- Lit, C. K., Siu, M. K. & Wong, N. Y. (2001). The use of history in the teaching of mathematics: theory, practice, and evaluation of effectiveness. *Educational Journal*, 29(1), 17-31.
- McLeod, D. B., (1992). Research on affect in mathematics education: A reconceptualization. In D. A.Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. NY: Machmillan Publishing, New York.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1995). Mathematics self-efficacy and math outcomes: The need for specificity in assessment. *Journal of Counseling Psychology*, 42, 190-198.
- Pajares, F., & Graham, L. (1999). Self –efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 124-139.
- Pietsch, J., Walker, R., & Cahpman, E. (2003). The relationship among self-concept, self-efficacy, and performance in mathematics during secondary school. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 589- 603.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi (Beşinci Baskı)*. Nobel Yayıncılık.
- Tözlyurt, E. (2008). Sayılar öğrenme alanı ile ilgili matematik tarihinden seçilen etkinliklerle yapılan dersler hakkında lise son sınıf öğrencilerinin görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Tzanakis, C., Arcavi, A. (2000). Integrating history of mathematics in the classroom: an analytic survey. In Fauvel, J. Maanen, J. (Ed.). *History in Mathematics Education: the ICMI study*. Dordrecht: Ed. Kluwer Academic Publishers, 2000. p. 201-240.

Uysal, F., (2017). Öğretmen adaylarının matematiğe yönelik imajları, tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. (doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir (Tez No. 483368)

Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 31, 845- 862.

Zimmerman, B. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

Lise Öğrencilerine Göre Eğitim Kavramı: Bir Metafor Çalışması

Seher ERDOĞAN¹

Ankara Üniversitesi

Burcu ALTINSOY²

Ankara Üniversitesi

Özet

Problem Durumu ve Amaç Eğitimin en önemli ögesi olan ve ondan en çok etkilenen olarak öğrencilerin eğitimi nasıl algıladıkları, eğitim kavramına nasıl anlam yükledikleri oldukça önemlidir. Öğrencilerden eğitim kavramına yönelik geri bildirim alınması eğitime dair sorunların tespitine ve çözümlerin geliştirilmesine dair ipuçları sağlayacaktır. Buradan hareketle bu araştırmanın genel amacı, lise öğrencilerinin eğitim kavramına ilişkin kullandıkları metaforları ortaya koymaktır. **Yöntem:** Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu ise 2021-2022 eğitim öğretim yılında Ankara ili Etimesgut ilçesinde öğrenim gören 393 Anadolu lisesi öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak kullanılan ankette öğrencilerden “‘Eğitim gibidir; çünkü.....” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. **Bulgular:** Araştırma sonucunda 221 öğrencinin metaforu geçerli kabul edilmiş ve 126 farklı metafor elde edilmiştir. Metaforların frekansları hesaplanmış olup, en fazla tercih edilen metaforların Su (f=14), Ağaç (f=14), Yemek (f=6) ve Merdiven (f=6) olduğu görülmüştür. Lise öğrencilerinin ürettikleri metaforların kaynakları ve konuları incelendikten sonra bu metaforlar gruplandırılarak 12 kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler frekans bazlı incelendiğinde en fazla metaforun eğitimin ihtiyaç olduğuna yönelik kategoride (% 24.8) toplandığı görülmüştür. Geleceğe dair metaforlar kategorisinde de öğrencilerin çok sayıda (% 16.7) metafor ürettiği tespit edilmiştir. En az metaforun ise eşitsizliğe ilişkin metaforlar kategorisinde (%1.35) olduğu görülmüştür. **Öneriler:** Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin eğitime bakış açısını etkileyen faktörlerden yola çıkarak eğitim politikalarında ve öğretim programlarında düzenlenmeler gerçekleştirilebilir. Ayrıca farklı bölgelerde ve farklı lise türlerinde de çalışma tekrarlanarak öğrencilerin görüşleri alınabilir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, lise öğrencisi, metafor.

Giriş

Toplumsal refahın gerçekleştirilmesi için önemli araçlardan biri olarak kabul edilen eğitime bakış açıları toplumsal, siyasal, ekonomik, kültürel, demografik ve teknolojik değişimlerden etkilenmekte ve bu değişimlerin etkisiyle dönüşmektedir. Bilgiye erişimin kolaylaşması, öğrenen üzerindeki uyaranların çeşitliliğinin artması ve zengin öğrenme ortamlarının geliştirilmesi gibi unsurlar da eğitim sistemlerindeki geleneksel bakış açısının değişmesine yol açmıştır. Bu dönüşümler öğrenciye kazandırılacak olan bilgi ve becerilerin kapsam ve bağlamını da etkilemektedir.

Craft (1984), eğitim kelimesinin kökeninin Latince yetiştirmek veya şekil vermek anlamına gelen educare ve yol göstermek/öncülük etmek/ileri götürmek anlamına gelen educere kelimelerine dayandığını ifade etmektedir. Günümüzde eğitim kavramına ilişkin tartışmaların temelini de eğitim kelimesinin etimolojik kökenine dayandığı söylenebilir. “Educare” anlayışını benimseyen bir eğitim sistemi bilginin korunmasını, aktarılmasını ve gençlerin ebeveynler ya da öğretmenler tarafından şekillendirilmesini benimserken; “educere” anlayışına göre yürütülen eğitim ise yeni nesli gelecek değişimlere hazırlamak, henüz bilinmeyen sorunlara çözümler üretmek için hazırlamak olarak görülmektedir (Bass ve Good, 2004). “Educare”de eğitim, öğreneni mevcut sisteme alıştırmaya ya da benzetmeye çalışan bir faaliyet olarak görülürken; “educere”de ise bireyi yetkinleştiren, dünyayı keşfedebilmesinin yanında kendisini de tanınmasına fırsat sağlayan, özel bir amaca yönelik değil tamamen kendilerine atfedilen değer sebebiyle fikirlerinin izlenmesini ve becerilerinin gelişmesini sağlayan bir faaliyet olarak değerlendirilmektedir (Billington, 1997).

¹ Sorumlu Yazar. Doktora Öğrencisi, Ankara Üniversitesi, serdogan.1985@gmail.com

² Doktora Öğrencisi, Ankara Üniversitesi, burcualtinsoy@gmail.com

Eğitimin etimolojik kökeninden kaynaklanan tartışmaların yanı sıra eğitimin amaçlarına yönelik farklı görüşler de bulunmaktadır. Bunlar toplumlara, yönetim biçimlerine ve eğitim felsefelerine göre değişmektedir. Örneğin Eski Yunan'da ve Eski Roma'daki eğitimin temel amacı siyasi otoriteye bağlı vatandaşlar yetiştirmekken; Ortaçağ'da eğitimin temel amacı dini gerekçelerdir. Rönesans'tan sonra ise laik ve seküler bir yapıya dönüşmüştür. Eğitimin genel amacı bireyler için mutlu bir yaşam hazırlamak şeklinde düşünülmüştür. Buna göre eğitim, toplumlardaki sosyal, siyasi, kültürel, ekonomik ve endüstriyel değişimlere paralel olarak farklı amaç ve işlevleri gerçekleştirmek için bir amaç olarak görülmüştür (Şişman, 2020).

Bursalıoğlu'na (2013) göre eğitim önce sosyal, sonra politik daha sonra ise mesleksi bir girişimdir. Eğitim, toplumun yetişmiş üyelerinin yetişmemiş üyelerini eğitime görevi nedeniyle sosyal; demokratik ülkelerdeki çeşitli baskı grupları ve güç yapılarının eğitim üzerinde doğrudan ve dolaylı olarak etkilemesiyle de politik bir girişimdir. Özdemir (2018) ise geleneksel bakış açısına göre eğitimi toplumsal güçlerin bireyi biçimlendirme girişimi olarak ifade ederken çağdaş bakış açısına göre bireyin içerisinde yaşadığı ekosisteme kendisini uyarlayabilmesini sağlamaya dönük etkinlikler olarak tanımlamaktadır.

Eğitime yönelik farklı tanımlamalar yapılmakta ve bu tanımlar eğitimin amaçları ve işlevleri doğrultusunda değişmektedir. Aristo, eğitimi bireyin ahlaki davranışlar kazanma aracı olarak görürken, Çiçero insan zihninin disipline edilmesi, Descartes, akli doğru kullanmasını öğrenmek, Rousseau, doğuştan insanda bulunmayan ve yetişkinler tarafından kazandırılan her şey olarak tanımlamışlardır. Dewey'e göre eğitim insanın özünü oluşturur ve doğasını şekillendirir (aktaran Cevizci, 2011). Dewey'e (2010) göre çocuğun içgüdülerinden kaynaklanan hareketlerine toplumun verdiği tepki, çocuğun hareketlerini biçimlendirir. Dewey'e göre sosyal bir kurum olan okul içerisindeki eğitim, toplumun miras bıraktığı kaynakları çocuğa paylaştıran ve çocuğun kendi güçlerini sosyal amaçlar için kullanan bir tür toplum hayatıdır ve çocuğu gelecek yaşama hazırlamak değil bizzat yaşamın kendisidir (Dewey, 2010).

Durkheim ise eğitimi toplumsallaşma aracı olarak görür ve eğitimi "Toplumsal hayata hazır olmayan genç kuşağa yetişkin kuşak tarafından uygulanan etki" olarak tanımlamaktadır. Durkheim'e göre eğitimin bireylerin yetenek ve potansiyellerini toplumun ihtiyaçlarına ve kapasiteleri çerçevesinde geliştirme, bireyi içinde bulunduğu çevreye hazırlama, toplumun gereksinimlerini karşılama gibi işlevleri bulunmaktadır. Ona göre eğitim, toplumu koruma ve geliştirmeye hizmet eder (İnal, 1991).

Ertürk (1987) tarafından "bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişiklik meydana getirme süreci" olarak tanımlanan eğitimle bireyin bilişsel, sosyal, duygusal yeteneklerinin ve toplumun içindeki davranışlarının istenen amaçlar doğrultusunda geliştirilmesi ve bu amaçlara uygun yeni bilgi ve beceriler kazandırılması yönündeki süreçler anlatılmaktadır (Akyüz, 2014). Başaran'a (1982) göre eğitimle kişinin şimdiki ve gelecekteki yaşama hazırlanması, gelişmesi ve ülkenin kalkınmasının sağlanması amaçlanmaktadır.

Modern toplumlarda eğitimin işlevine kişinin toplumsal uyum sağlaması, yeteneklerini geliştirmesinden ziyade kuşku ve eleştirel gözle bakan düşünürler vardır. Eleştirel düşünürler eğitimin amacının bilişsel becerileri geliştirmesi değil toplumsal sınıfların değerlilerinin benimsetilmesi olduğunu vurgularlar. Bowles ve Gintis'e (2011) göre eğitim bir toplumsal kontrol aracıdır. Eğitim, piyasaya uygun yetenekleri kazandırmak üzere tasarlanmıştır. Eğitimi devletin ideolojik aygıtlarından biri olarak tanımlayan Althusser ise devletin eğitimi kendine uygun davranışları (sadakatli, itaatkar vb.) kazandırmak üzere biçimlendirdiğini belirtmektedir (Althusser, 2014).

Eğitimin işlevinin toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretilmesi ile ilgili olduğunu vurgulayan Illich eğitimle paralel olarak ekonomik yapıların arasındaki bağlantıya vurgu yapar. Okullarda verilen eğitim aracılığıyla toplumda öne çıkan bilgi türlerinin öğretildiği, hâkim baskın değerlerin kazandırıldığı ve bu yolla öğrencileri kontrol altına aldığını ifade eder. Özellikle gizli müfredat aracılığıyla öğrencilere toplumda olmaları gereken yerlerin öğretildiğinin üzerinde durur (Giddens, 2008). Bernstein ise eğitim ile sunulan içerik veya biçimlerin iktidarın sürekliliğini devam ettirecek resmi bilgiyi nasıl yeniden ürettiğine

odaklanır. Dil ve söylemsel pratikleriyle eğitimin toplumsal yapının devamında önemli bir rol oynadığı üzerinde durur (Giddens, 2008).

Eğitimin tarafsız olmadığını düşünen Freire ise insanların içinde buldukları sessizlik kültürünün, verilen eğitimin sonucunda ortaya çıktığını söyler. Eğitim dönüştürücü değil, eleştirel bilinci engelleyen bir araçtır. Bankacı eğitim modeli olarak tanımladığı bu eğitim modelinde öğrencileri bir yatırım nesnesi eğitim de bir tasarruf yatırımı olarak ifade etmektedir (Freire, 2014). Apple eğitimle ilgili süreçlerin güç ilişkileriyle iç içe olduğunu ve iktidarın yeniden üretilmesini sağladığını belirtmektedir (Apple, 2012).

Endüstrileşmeyle birlikte eğitim kavramına yönelik köklü değişiklikler oluşmuş, eğitimin kişisel amaçları yerini toplumsal ve ekonomik amaçlara bırakmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda da eğitimin içeriği ve biçimi değişmiştir. Okullarda yürütülen eğitimle de bu amaçlar gerçekleştirilmek istenmektedir. Okullarda gerçekleştirilen eğitimle davranış, beceri, yetenek ve düşüncelerinde değişiklik oluşturulmak istenen öğrenciler ise bu sürecin önemli bir ögesidir. Öğrencilerin eğitimi nasıl gördükleri, eğitimle neyi amaçladıklarını ortaya çıkarmak için metaforların önemli bir işlevi bulunmaktadır.

Metaforun amacı bilinmeyi bilinenden yola çıkarak anlatmak ve benzetmelerden faydalanarak bilinmesini sağlamaktır (Balcı, 2016). Metafor, herhangi bir kavramın veya nesnenin belli bir özelliğini daha iyi tanımlayabilmek amacıyla başka kavram veya nesnenin özelliğini kullanarak anlatma yoludur (Morgan, 1997). Çağdaş dilbilimdeki çalışmalar metafor kullanımının dili süsleme özelliğinden ziyade kişilerin deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını ortaya çıkaran faktörler olduğunu ileri sürmektedir (Lakoff ve Johnson, 1980, 1999). Metaforların işlevi “anlamaktır” ve düşüncelerin yansıtılmasında deneyim ve anlamanın bir yolu olarak tercih edilmektedir (Woon ve Ho, 2005).

Metaforların insanların bakış açılarını ortaya çıkarmak, onların deneyimleri, düşünceleri, fikirleri ve geleceğe yönelik beklentileri hakkında bilgi edinebilmek için en doğru araç olduğu iddia edilmektedir (Levine, 2005). Öğrencilerin eğitime ilişkin görüşleri, düşünceleri ve algıları da farklılıklar göstermektedir. Öğrencilerin eğitime yönelik olumlu ya da olumsuz görüşleri, düşünceleri ve inançları öğrencilerin motivasyonlarını, beklentilerini, öğrenme ortamlarını, öğretim sürecini kısaca eğitim sürecinin tüm öğelerini dolaylı olarak etkilemektedir. Bu araştırmanın problemi lise öğrencilerinin eğitim kavramına yükledikleri metaforların neler olduğudur.

Sosyal gerçekliklerin önemli yönlerinin ifade edilmesinde oldukça etkili olan metafor analizi, eğitim sorunlarının fark edilmesinde ve değişim için gerekli yönlendirmelerin gösterilmesinde önemli bir rol oynayabilir. Bu noktada eğitimin en önemli ögesi olan ve ondan en çok etkilenen olarak öğrencilerin eğitimi nasıl algıladıkları, eğitim kavramına nasıl anlam yükledikleri oldukça önemlidir. Öğrencilerden eğitim kavramına yönelik geri bildirim alınması eğitime dair sorunların tespitine ve çözümlerin geliştirilmesine dair ipuçları sağlayacaktır. Buradan hareketle bu araştırmanın genel amacı, lise öğrencilerinin eğitim kavramına ilişkin kullandıkları metaforları ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Lise öğrencileri eğitim kavramını hangi metaforlarla açıklamaktadır?
- Lise öğrencileri tarafından ortaya konan metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kategoriler altında toplanabilir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Lise öğrencilerinin eğitim kavramına yükledikleri metaforları ortaya çıkarmaya çalışan bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni tercih edilmiştir. Farkında olduğumuz fakat derinlemesine ve nedenleri ile belirlemek istediğimiz olguların aydınlatılmasında olgu bilim deseni kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Fenomenoloji; daha çok insanın iç dünyasını ve onların bilinç yapılarını anlamaya çalışan bir araştırma desendir (Mayring, 2011). Olgu bilim ile bize çok yabancı gelmeyen ancak kesinliği hakkında da bir bilgi sahibi olmadığımız olguları, derinlemesine inceleme fırsatı

bulur ve zengin söylemlerle yorumlamada bulunma imkanı elde ederiz (Yaman, Mermer ve Mutlugil, 2009; Sönmez ve Alacapınar, 2011).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu teknik ile katılımcıların belirlenmesinde genel olarak araştırma konusu ile ilgisi olan ve bilgi sahibi bireylerden yararlanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmadaki katılımcıların seçiminde Ankara ili Etimesgut ilçesindeki Anadolu liselerinde öğrenci olmak temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırmaya 2021-2022 eğitim öğretim yılında Etimesgut ilçesindeki liselerde öğrenim gören 393 katılımcı gönüllü olarak katılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler	N	%	
Cinsiyet	Kız	245	% 62
	Erkek	148	% 38
Sınıf Düzeyi	9. Sınıf	77	% 20
	10. Sınıf	104	% 26
	11. Sınıf	113	% 29
	12. Sınıf	99	% 25

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya katılan öğrencilerin % 62’sinin kız, % 38’inin ise erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların sınıf düzeyleri incelendiğinde ise % 20’sinin 9. Sınıf, % 26’sının 10. Sınıf, % 29’unun 11. Sınıf ve % 25’inin 12. Sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Lise öğrencilerinin eğitim kavramına yükledikleri metaforları ortaya çıkarmaya çalışan bu araştırma için açık uçlu bir anket formu hazırlanmıştır. Anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde lise öğrencilerinin sınıf düzeyi ve cinsiyetleri sorulmaktadır. Anket formunun ikinci bölümünde ise öğrencilerin “Eğitim gibidir; çünkü.....” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Öğrencilere, bu ifadeyi doldururken eğitim kavramını düşünmeleri belirtildikten sonra birinci boşluğa eğitim kavramını nasıl algıladıklarını belirten bir metafor yazmaları ve ardından ikinci boşluğa da kullandıkları metaforu açıklamaları istenmiştir. Yaşları gereği öğrencilerin ne yapacaklarını tam olarak anlayamama olasılığına karşı öğrencilere “Öğretmen, bahçıvan gibidir; çünkü öğrencileri aynı çiçekler gibi yetiştirir.” ve “Öğretmen bir meşale gibidir bizi aydınlatır.” gibi örnekler verilerek ne yapmaları gerektiği konusunda rehberlik edilmiştir. Veri toplama aracı olarak metaforlardan yararlanılan araştırmalarda katılımcıların “gibi” ifadesini kullanarak metaforun kaynağı ile konusu arasındaki ilişkiyi göstermeleri ve “çünkü” ifadesi ile ortaya koydukları metafor için mantıklı bir gerekçe belirtmeleri beklenmektedir (Saban, 2009). Bu nedenle de anket formundaki her iki boşluğun birbiriyle ilişkili olması gerekmektedir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi aşamasında elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan veriler önce kavramsallaştırılır, daha sonra bu kavramlar mantıklı bir biçimde düzenlenir ve bunlara göre verileri açıklayan durumlar temalaştırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

İçerik analizinde toplanan veriler, kodlama ve ayıklama, kategori geliştirme aşaması, geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması ve bulguların yorumlanması olmak üzere dört aşamada analiz edilmektedir (Saban, 2008). Bu bağlamda, lise öğrencilerinin ortaya koyacakları metaforların analiz edilmesi ve yorumlanması süreci, içerik analizinin de aşamalarına paralel olarak Saban (2008) tarafından kullanılan yukarıda belirtilen aşamalar dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. İlk olarak öğrencilerden elde edilen metaforlar bilgisayar ortamında listelenmişlerdir. Daha sonra metafor olmayan, boş bırakılan ya da anlamsız ifadeler ayrılmıştır. Geçerli olmayan ifadeler çalışmadan çıkarıldıktan sonra 221 adet metaforun geçerli olmasına karar verilmiştir. Kategori geliştirme aşamasında, geçerli olan metaforlar sahip oldukları ortak özellikler açısından incelenerek 12 kategoriye ayrılmıştır. Herhangi bir kategoriye girmeyen metaforlar ise diğer başlığı altında toplanmıştır.

Nitel araştırmalarda geçerliliğin sağlanmasındaki önemli ölçütlerden biri, katılımcılardan elde edilen verilerin ayrıntılı bir şekilde raporlaştırılıp, sonuçların nasıl elde edildiğinin açıklanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu nedenle, çalışmada geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için veri analiz aşamasında yapılanlar aşamalı olarak açıklanmış ve öğrencilerin üretmiş olduğu metaforlar doğrudan alınarak bulgular bölümünde sunulmuştur.

Verilerin güvenilirliğini sağlamak için veriler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir ve güvenilirlik Miles ve Huberman'ın (1994) Güvenirlik = Görüş Birliği \ [Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı] X 100 formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Çalışmada içsel tutarlılığı sağlamak için görüş birliğinin en az % 80 olması gerekmektedir (Miles ve Huberman, 1994; Baltacı, 2017). Yapılan analiz sonucunda görüşme formunun güvenilirliği % 87 bulunmuştur.

Bulgular

Çalışmaya 393 öğrenci katılmış olup, eğitim kavramına ilişkin toplamda 393 adet metafor elde edilmiştir. Elde edilen metaforlar incelendiğinde öğrencilerin ürettiği metaforlar ile gerekçelerinin ilişkisiz olması nedeniyle 172 metafor çıkarılmıştır. Geriye kalan 221 metafor analize alınmıştır.

Lise Öğrencilerinin Eğitim Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforlar

Çalışmaya katılan lise öğrencilerinin eğitim kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar ve frekansları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Lise Öğrencilerinin Eğitim Kavramına Ait Metaforları

Sıra No	Metafor	f	Sıra No	Metafor	f	Sıra No	Metafor	f
1	Bataklık	1	43	Lastik toka	1	85	Denge tahtası	1
2	Meşale	3	44	Simülasyon	1	86	Gündüz açılan ışık	1
3	Yemek	6	45	Deniz feneri	2	87	Gökyüzü	1
4	Su	14	46	Fasikül	1	88	Irmak	1
5	Ahret	1	47	Rubik küp	1	89	Bozuk saat	1
6	Sosyal Medya Hesabı	1	48	Yeni keşfedilen şarkı	1	90	Kölelik sistemi	2
7	Kuş kanadı	1	49	Çeyizlerdeki kullanılmayan takım	1	91	Deniz	2
8	Kitap	2	50	Bina	1	92	İskelet	1
9	Kalem	1	51	Merdiven	6	93	Ekşi yüz şekeri	1
10	Askerlik	3	52	Tohum	3	94	Yol	1
11	Hapishane	4	53	Anahtar	3	95	Organ	1

12	Hırsız	1	54	Temel İhtiyaçlar	1	96	Ebeveyn	1
13	Vergi	2	55	Ayraç	1	97	Kalp	1
14	Ansiklopedi	2	56	Ayna	1	98	Kafe	1
15	Zayıf Kule	1	57	Aşk	1	99	Galaksi	2
16	Gemi	1	58	Zaman	1	100	Sanat	1
17	Fabrika	3	59	Labirent	2	101	Enflasyon	1
18	Tümör	1	60	At Yarışı	3	102	Can Simidi	2
19	Hazine	1	61	Maraton koşusu	2	103	Ağaç	14
20	Ampul	2	62	Barınak	1	104	Basamak	3
21	Ateş	2	63	Çöp	1	105	Kaynak	1
22	Gökdelen	1	64	Kuyu	1	106	Uçak	1
23	Kütüphane	2	65	Tutkal	1	107	El Feneri/Fener	2
24	Altın Kafes	1	66	Çöp Kutusu	1	108	Okyanus Ortasındaki Tahta Parçası	1
25	Kullanım kılavuzu	1	67	Dilini bilmediğimiz kitap	1	109	Kalkan	1
26	Sudoku	1	68	Kapı	3	110	Altın	2
27	Muz kabuğu	1	69	Klonlama	1	111	İnternet	1
28	Benzin fiyatları	1	70	Kukla Oyunu	1	112	Toplama Kampı	2
29	Uzay	3	71	Piercing	1	113	Akıl Hastanesi	2
30	Tiyatro	1	72	Geri Dönüşüm	1	114	Bakımevi	1
31	Oksijen	5	73	Nefes Almak /Nefes	2	115	Akıntıya Karşı Kürek Çekmek	1
32	Toprak	1	74	Gece-gündüz	1	116	Antibiyotik	1
33	Gözlük	3	75	Yarış	3	117	Sakız	1
34	Güvercin	1	76	Beyin yıkama merkezi	1	118	Sıra	1
35	Gül	1	77	Kara delik	2	119	Rüya	1
36	Kuş	1	78	Market	1	120	Eşsiz Üreme	1
37	Saç	1	79	Araba yarışı	4	121	Çiçek	2
38	Ucu görünmeyen tünel	1	80	Cips paketi	1	122	Işık	2
39	Çöplük	1	81	Bayat ekmek	1	123	Güneş	4
40	Sevgili	1	82	Kek kalıbı	1	124	Hamur	1
41	Esnaflık	1	83	Kafes	1	125	Cezaevi	4
42	Peçete	1	84	Anne	1	126	İlaç	1

Tablo 2’de lise öğrencilerinin eğitim kavramına ilişkin ürettikleri toplam 221 metaforun frekans dağılımı incelendiğinde toplam 126 farklı metafor ortaya çıkmıştır. Metaforların frekansları hesaplanmış olup, en fazla tercih edilen metaforların Su (f=14), Ağaç (f=14), Yemek (f=6) ve Merdiven (f=6) olduğu

görülmüştür. Lise öğrencilerinin ürettikleri metaforların kaynakları ve konuları incelendikten sonra bu metaforlar gruplandırılarak 12 kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler “eğitimin kontrol aracı olduğuna dair metaforlar”, “geleceğe dair metaforlar”, “ihtiyaç olduğuna dair metaforlar”, “eşitsizliğe ilişkin metaforlar”, “bireysel çabayla ilişkili olduğuna dair metaforlar”, “rekabet ile ilgili metaforlar”, “disiplin ve katı kurallara dair metaforlar”, “oyalama süreci olduğuna ilişkin metaforlar”, “ekonomik koşullarla ilgili metaforlar”, “eğitimin anlamsız/gereksiz olduğuna dair metaforlar”, “eğitimin sürekliliğine ilişkin metaforlar” ve herhangi bir kategoriye yerleştirilemeyen metaforlar için diğer kategorisi şeklindedir. Lise öğrencilerinin eğitim kavramına ilişkin üretmiş oldukları metaforların kategorik sınıflandırması ve yüzdeleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Lise Öğrencilerinin Eğitime İlişkin Metaforik Algılarının Kategorileri

Kategoriler	Metaforlar	f	%
Kontrol aracı olduğuna dair metaforlar	Bataklık (1), Klonlama (1), Fabrika (3), Kukla oyunu (1), Eşesiz üreme (1), Kek kalıbı (1), Beyin yıkma merkezi (1), Tiyatro (1), Kafes (1)	11	4.97
Geleceğe dair metaforlar	Merdiven (4), Kapı (2), Tohum (2), Anahtar (3), Su (3), Can simidi (2), Ağaç (6), Basamak (3), Kaynak (1), Uçak (1), Hazine (1), Piercing (1), Çiçek (1), Ampul (2), Geri dönüşüm (1), Kitap (1), Ekşi yüz şekeri (1), Simülasyon (1), Yol (1)	37	16.7
İhtiyaç olduğuna dair metaforlar	Yemek /Yiyecek (6), Su (11), Temel ihtiyaçlar (1), El feneri /Fener (2), Merdiven (2), Okyanus ortasındaki tahta parçası (1), Kuş kanadı (1) Kapı (1), Kalkan (1), Altın (1), Işık (2), Ateş (1), Nefes (2), Güneş (4), Gözlük (3), Oksijen (5), Anne (1), Meşale (3), Kalp (1), Deniz feneri (2), Organ (1), İskelet (1), Fasikül (1), Ebeveyn (1)	55	24.8
Eşitsizliğe ilişkin metaforlar	Ayraç (1), İnternet (1), Gökdelen (1)	3	1.35
Bireysel çabayla ilişkili olduğuna dair metaforlar	Ahret (1), Sosyal medya hesabı (1), Kitap (1), Kalem (1), Ayna (1), Aşk (1), Zaman (1), Labirent (2), Ağaç (5), Gece-gündüz (1), Hamur (1), Kütüphane (1), Muz kabuğu (1), Güvercin (1), Toprak (1), Sevgili (1), Denge tahtası (1), Tohum (1), Lastik toka (1), Rubik küp (1), Çiçek (1),	26	11.7
Rekabetle ilgili metaforlar	At yarışı (3), Yarış (3), Araba yarışı (4), Maraton koşusu (2)	12	5.42

Tablo 3 devamı

Lise Öğrencilerinin Eğitime İlişkin Metaforik Algılarının Kategorileri

Kategoriler	Metaforlar	f	%
Disiplin ve katı kurallara dair metaforlar	Askerlik (3), Hapishane (4), Cezaevi (4), Altın kafes (1), Gül (1), Toplama kampı (2), Akıl hastanesi (2), Kölelik sistemi (2)	19	8.59
Oyalama süreci olduğuna ilişkin metaforlar	Bakımevi (1), Barınak (1), Yeni keşfedilen şarkı (1), Kafe (1)	4	1.80
Ekonomik koşullarla ilişkili metaforlar	Hırsız (1), Benzin fiyatları (1), Altın (1), Enflasyon (1), Vergi (2)	6	2.71
Eğitimin anlamsız/gereksiz olduğuna dair metaforlar	Çöp (1), Akıntıya karşı kürek çekmek (1), Sıra (1), Kullanım kılavuzu (1), Cips paketi (1), Sakız (1), Gündüz açılan ışık (1), Dilini bilmediğimiz kitap (1), Saç (1), Uzay (1), Peçete (1), Çeyizlerdeki kullanılmayan takımlar (1)	12	5.42
Eğitimin sürekliliğine ilişkin metaforlar	Ansiklopedi (2), Kuyu (1), Tutkal (1), Rüya (1), Uzay (2), Ağaç (2), Gökyüzü (1), Tümör (1), Ucu görünmeyen tünel (1), Esnafılık (1), Deniz (1), Galaksi (2), Kara delik (2),	18	8.14
Diğer	Zayıf bir kule (1), Gemi (1), Çöp kutusu (1), İlaç (1), Sudoku (1), Ağaç (1), Bayat ekmek (1), Irmak (1), Çöplük (1), Kuş (1), Bozuk saat (1), Ateş (1), Antibiyotik (1), Deniz (1), Kütüphane (1), Market (1), Bina (1), Sanat (1)	18	8.14

Tablo 3'te lise öğrencileri tarafından oluşturulan metaforların 12 kategoriye ayrıldığı görülmektedir. Kategorilerin frekans değerleri incelendiğinde eğitimin ihtiyaç olduğuna dair metafor sayısının en çok olduğu (% 24.8) görülmüştür. En az metaforun (% 1.35) ise eğitimin eşitsizlik oluşturduğuna ilişkin kategoride toplandığı belirlenmiştir. İlgili kategoriler hakkında detaylı bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Eğitimin kontrol aracı olduğuna ilişkin 11 öğrencinin dokuz farklı metafor ürettiği tespit edilmiştir. "Fabrika" metaforunun üç öğrenci tarafından tekrarlandığı görülmektedir. Lise öğrencilerinin eğitimin kontrol aracı olduğuna ilişkin ürettikleri metaforlardan örnekler aşağıda yer almaktadır.

"Eğitim fabrika gibidir çünkü içeriye farklı türden hammaddeler girer fakat her zaman ortaya çıkan şey aynıdır."

"Eğitim eşysiz üreme gibidir çünkü birbirinin aynısı organizmalar üretir."

"Eğitim kukla oyunu gibidir çünkü bir grup oyunu yönetir ve kuklaların oyunla ilgili söz hakkı yoktur"

Eğitimi gelecekle ilişkilendirerek metafor üreten öğrenci sayısı 37'dir ve bu öğrenciler 19 farklı metafor üretmişlerdir. Öğrencilerin eğitimi gelecekle için bir araç olarak düşündükleri söylenebilir. Lise öğrencilerinin geleceğe ilişkin ürettikleri metaforlardan örnekler aşağıda sunulmuştur.

"Eğitim merdiven gibidir çünkü onun sayesinde yüksek mevkilere erişiriz."

"Eğitim ekşi yüz şekeri gibidir çünkü başta ders çalışarak ekşi tarafını tadarız, sonra emeklerimizin karşılığını aldıkça tatlılaşır."

“Eğitim anahtar gibidir unkü iyi bir geleceğin kapısını açar.”

Eğitimi bir ihtiyaç olarak tanımlayan 55 öğrenci, 24 farklı metafor üretmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun eğitimi bir ihtiyaç olarak gördüğü söylenebilir. Lise öğrencilerinin eğitimi bir ihtiyaç olarak tanımladıkları metaforlara ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

“Eğitim meşale gibidir unkü yolumuzu aydınlatır.”

“Eğitim güneş gibidir unkü yaklaşık 6 yıl boyunca hayatımızın merkezinde olan ve olmazsa olmaz olarak görülür.”

“Eğitim oksijen gibidir unkü olmadığı zaman yaşam devam etmez.”

Eğitimin eşitsizlik yarattığına ilişkin üç öğrenci üç farklı metafor üretmişlerdir. Lise öğrencilerinin bu kategoride ürettikleri metafor örnekleri aşağıda sunulmuştur.

“Eğitim araç gibidir unkü insanları birbirinden ayırarak fark yaratır.”

“Eğitim internet gibidir unkü sadece bağlanan alabilir.”

“Eğitim gökdelen gibidir unkü zengin değilseniz kendi abanızla en üst kata çıkamazsınız.”

Eğitimi bireysel çabayla ilişkilendiren öğrenci sayısı 26’dur. Bu öğrenciler 21 farklı metafor üretmişlerdir. Eğitimi bireysel çabayla ilişkilendiren öğrenci sayısının oldukça çok olduğu söylenebilir. Bu kategoride üretilen metafor örnekleri aşağıda verilmiştir.

“Eğitim sosyal medya hesabı gibidir unkü ilgi gösterdikçe başarımız takipçi sayımız gibi artar.”

“Eğitim hamur gibidir unkü nasıl şekillendirirsen öyle kalır. Hamurun içine neyi nasıl koyduğuna göre sonucunda o kadar güzel olur.”

“Eğitim lastik toka gibidir unkü fazla sıkarsan baş ağrıtır, çok gevşek bırakırsan toparlayamazsın.”

Eğitim kavramını rekabetle ilişkilendiren 12 öğrencinin olduğu ve bu öğrencilerin dört farklı metafor ürettikleri görülmüştür. Bu öğrencilerin eğitim sürecini bir yarış olarak gördükleri söylenebilir. Bu kategoriye ilişkin metafor örnekleri aşağıda sunulmuştur.

“Eğitim araba yarışı gibidir unkü öne geçen rekabeti artırır.”

“Eğitim bir maraton koşusu gibidir unkü yarış sürecinde yorulsa da en önde bitirmen gereklidir.”

“Eğitim at yarışı gibidir unkü bizi atlar gibi sıralamaya çalışırlar.”

Eğitimi disiplin ve katı kurullarla ilişkilendiren 19 öğrenci sekiz farklı metafor üretmişlerdir. Bu kategorideki metaforları üreten öğrencileri eğitimi okulla sınırlandırdıkları ve değerlendirmelerini okul üzerinden yaptıkları söylenebilir. Öğrencilerin ürettikleri metafor örnekleri aşağıda sunulmuştur.

“Eğitim hapishane gibidir unkü içinde kısıtlı kalırsın.”

“Eğitim hapishane gibidir unkü etrafı teller çevrili kapıda bekçisi olan, tuvalet için bile izin gerektiren yerdir.”

“Eğitim cezaevi gibidir unkü öğrenemediğin her şey için cezalandırılırsın ve içinden çıkmak zordur.”

“Eğitim gül gibidir unkü dışarıdan güzel görünür fakat dikenlerle doludur.”

Eğitimi oyalama süreci olarak tanımlayan öğrenci sayısı dördtür ve bu öğrenciler dört farklı metafor üretmişlerdir. Bu öğrencilerin de eğitim sürecini okulla sınırlandırarak değerlendirmelerini okul bağlamında yaptıkları söylenebilir. Bu kategoriye ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Eğitim kafe gibidir unkü arkadaşarımla birlikte vakit öldürdüğümüz yerdir.”

“Eğitim bakımevi gibidir unkü ailemin her gün zorunlu olarak bıraktığı ve akşam aldığı yerdir.”

“Eğitim yeni keşfedilen bir şarkı gibidir çünkü ilk başlarda her şey keyiflidir ama dinledikçe boğar.”

Eğitim kavramını ekonomi kavramları ile ilişkilendirerek eğitimin ekonomi ile olan ilişkisine vurgu yapan öğrenci sayısı altıdır ve bu öğrenciler beş farklı metafor üretmişlerdir. Öğrencilerin ekonomi ile ilgili ürettikleri metafor örnekleri aşağıda sunulmuştur.

“Eğitim hırsız gibidir çünkü test kitapları, deneme sınavları ile bizden sürekli para çalar.”

“Eğitim benzin fiyatları gibidir çünkü fiyatı arttıkça fakirin aldığı miktar azalır.”

“Eğitim enflasyon gibidir çünkü bize maliyeti sürekli artar.”

“Eğitim altın gibidir çünkü tüm dünyada geçerli ve değerlidir.”

Eğitimin kendileri için bir anlam etmediğini ve gereksiz olduğunu ifade eden öğrenci sayısı 12’dir. Bu öğrenciler 12 farklı metafor üretmişlerdir. Öğrencilerin bu kategoride ürettikleri metafor örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

“Eğitim çöp gibidir çünkü içerisinde işimize yaramayan, gereksiz şeyler bulunur.”

“Eğitim cips paketi gibidir çünkü yarısından çoğu boştur.”

“Eğitim çeyizlerdeki kullanılmayan takımlar gibidir çünkü sadece belli kişilere şov yaparken sergilediğimiz ama günlük hayatta bir yere kaldırıp kapattığımız bilgilerle doludur.”

Eğitimin sürekli olduğuna yönelik 18 öğrenci 13 metafor üretmişlerdir. Bu öğrencilerin eğitimi sadece okul dönemi ile sınırlandırmadıkları, yaşam boyu devam eden bir süreç olarak değerlendirdikleri söylenebilir.

“Eğitim uzay gibidir çünkü sonsuzdur.”

“Eğitim ağaç gibidir çünkü meyve verir, çiçek açar, meyvesini paylaşır ve oksijen dağtır. Yaprakları dökülür ama her zaman yenilenir, canlanır ve beslendikçe taze kalır.”

“Eğitim gökyüzü gibidir çünkü bir sonu yoktur.”

Lise öğrencilerinin ürettikleri 18 metafor herhangi bir kategoriye yerleştirilememiştir. Bu metaforlara örnekler aşağıda verilmiştir.

“Eğitim ilaç gibidir çünkü yanlış dozda ve yanlış ellerde öldürücü, doğru kullanımda kurtarıcıdır.”

“Eğitim market gibidir çünkü herkese benzer şeyler sunulsa da herkesin algıladığı, aldığı ve kalitesi farklılık gösterir.”

“Eğitim bozuk saat gibidir çünkü arada sırada öğrencileri hedefine ulaştırır. Çoğu zaman ıskalar.”

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Lise öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak eğitim kavramına dair üretilen metaforlarının ortaya konuğu bu çalışmada toplamda 126 farklı metafor elde edilmiştir. En çok kullanılan metaforlar sırasıyla su (14), ağaç (14), yemek (6) ve merdiven (6) metaforlarıdır. Çalışmaya katılan öğrencilerin kullandıkları metaforlar incelendikten sonra “eğitimin kontrol aracı olduğuna dair metaforlar”, “geleceğe dair metaforlar”, “ihtiyaç olduğuna dair metaforlar”, “eşsizliğe ilişkin metaforlar”, “bireysel çabayla ilişkili olduğuna dair metaforlar”, “rekabet ile ilgili metaforlar”, “disiplin ve katı kurallara dair metaforlar”, “oyalama süreci olduğuna ilişkin metaforlar”, “ekonomik koşullarla ilgili metaforlar”, “eğitimin anlamsız/gereksiz olduğuna dair metaforlar”, “eğitimin sürekliliğine ilişkin metaforlar” ve herhangi bir kategoriye yerleştirilemeyen metaforlar için diğer kategorisi şeklinde toplam 12 kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler frekans bazlı incelendiğinde en fazla metaforun eğitimin ihtiyaç olduğuna yönelik kategoride (% 24.8) toplandığı görülmüştür. Geleceğe dair metaforlar kategorisinde de öğrencilerin çok sayıda (% 16.7) metafor ürettiği tespit edilmiştir.

“Geleceğe dair metaforlar”, “ihtiyaç olduğuna dair metaforlar”, “eğitimin anlamsız/gereksiz olduğuna dair metaforlar”, “eğitimin sürekliliğine ilişkin metaforlar” kategorilerinde öğrencilerin eğitimi yaşam boyu olduğu düşüncesi içerisinde ele aldıkları düşünülebilir. Aynı şekilde “geleceğe dair metaforlar”, “ihtiyaç olduğuna dair metaforlar”, “eğitimin sürekliliğine ilişkin metaforlar” kategorilerinde eğitime olumlu bir anlam atfedildiği; “eğitimin anlamsız/gereksiz olduğuna dair metaforlar” kategorisinde ise eğitime olumsuz anlam atfedildiği göze çarpmaktadır.

Genel olarak sonuçlar değerlendirildiğinde öğrencilerin eğitime dair bakış açılarının olumsuz olmadığı ifade edilebilir. Öğrencilerin ürettikleri metaforlar ele alındığında, öğrencilerin çoğunluğunun eğitimi kendi gelecekleri ve ihtiyaçları için önemli bir yere koydukları görülmüştür. Su (f=14), Ağaç (f=14) ve Yemek (f=6) gibi öğrencilerin en çok tekrarladıkları metaforlar düşüldüğünde yetişecek olan nesillerin eğitimin öneminin farkında olması eğitim sistemi açısından oldukça önemlidir. Öğrencilerin eğitim için ağaç metaforunu kullanmaları Shindell ve Willis (2001) çalışmalarında düzen içerisinde büyümesi, gelişim göstermesi, bakım gerektirmesi ve zaman içerisinde gelişmesi, toplumsal fayda sağlaması bakımından öğrenciler için kullandığı ağaç metaforu çalışmamızla paralellik göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin meşale, güneş, oksijen, organ gibi metaforlar kullanmaları öğrencilerin yeteneklerini etkili bir şekilde kullanabilmek için eğitime ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Bu durum Tanilli (1990)’nin yaşamımız boyunca ihtiyaç duyduğumuz şeyleri bize ancak eğitim verir sözünü desteklemektedir. Öğrencilerin kullandıkları metaforlardan da anlaşılacağı üzere, öğrencilerin eğitimin ihtiyaçlarını karşılamada, gerekli kazanımları elde etme de önemli rolü olduğunun farkında oldukları görülmüştür. Ayrıca eğitimle birlikte hayatı kolaylaştıran birçok bilgi ve farklı yeteneği elde edeceklerinin bilincindedirler.

Yukardakilerin dışında “eğitimin kontrol aracı olduğuna dair metaforlar”, “eşitsizliğe ilişkin metaforlar”, “rekabet ile ilgili metaforlar”, “disiplin ve katı kurallara dair metaforlar”, “oyalama süreci olduğuna ilişkin metaforlar”, “ekonomik koşullarla ilgili metaforlar” kategorilerinde kullanılan metaforlar ise eğitimi okulla sınırlandırmışlardır. Kullandıkları metaforlarda eğitime olumsuz anlam atfetmişlerdir. Ekonomik, toplumsal, siyasi, bireysel şart ve koşulların eğitimle ilgili durumlara yansıdığı görülmüştür. Bu kategorilerde en çok Hapishane (4), Cezaevi (4), At yarışı (3), Fabrika (3) metaforları kullanılmıştır. Bülbül ve Toker Gökçe’nin (2014) ve Atalay Mazlum ve Balcı (2018)’nin meslek liselerinin okula dair algılarını ölçmek istedikleri çalışmalarında öğrenciler “hapishane, kahvehane, arena ve hayvanat bahçesi” gibi benzer metaforlar kullanmışlardır. Hapishane, cezaevi gibi metaforlardan da anlaşılacağı gibi bu metaforları kullanan öğrenciler okulu katı kuralların olduğu otoriter bir yer olarak görmektedirler. Kontrol merkezi olarak okul için hapishane metaforunun kullanılması Inbar (1996), Özar (1999) ve Mahlios ve Maxson’un (1998) çalışmalarıyla benzerlik göstermiştir. Fabrika metaforunu kullanan öğrenciler ise okulu kendilerini kısıtlayan, özgür düşünmelerini engelleyen bir yer olarak görmektedirler.

At yarışı metaforunu kullanan öğrenciler ise okulda yarış içerisinde olduklarını ve yüksek puan almanın öğrenmenin önüne geçtiğini vurgulamaktadır. Nalçacı ve Bektaş (2012) da yaptıkları araştırmada öğretmenlik meslek adaylarının da okulu hipodroma benzettikleri ve başarılı olmanın tek yolunun diğerlerini geride bırakmak olduğunu ifade etmişlerdir.

Özetle öğrencilerin eğitim kavramını açıklarken kullandıkları eğitime bakış açılarını yansıtmaktadır. Olumlu metaforların üretilmesi eğitime karşı olan tutumun da pozitif olacağını göstermektedir. Olumlu metaforlar kullananların geneli eğitimi kavramını yaşam boyu olarak görmekte, okulla sınırlandırmamaktadırlar. Eğitim kavramını açıklarken olumsuz metaforlar kullananlar ise eğitimi genel olarak okulla sınırlandırmaktadırlar. Eğitimin birçok ekonomik, sosyal, kültürel ve politik olaylardan etkilendiğini ifade etmişlerdir. Bu durumun öğrencilerin eğitime karşı farklı pozitif bakış açıları göstermelerini engellediği söylenebilir.

Kaynakça

- Althusser, L. (2014). *Devletin ideolojik aygıtları*. (A. Tümertekin, Çev.). İthaki Yayınları.
- Apple, M. W. (2012). *Eğitim ve iktidar*. (E. Bulut, Çev.). Kalkedon Yayınları.

Atalay Mazlum, A., ve Balcı, A. (2018). Meslek lisesi öğretmen ve öğrencilerine göre okul: bir metafor çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (47), 1-26. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.339901>

Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler*. (12. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

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

Bass, R. V., & Good, J. W. (2004). Educare and educere: Is a balance possible in the educational system? *The Educational Forum*, 68 (2), 161-168. <https://doi.org/10.1080/00131720408984623>

Başaran, İ.E. (1982). *Temel eğitim ve yönetimi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Billington R. (1997). *Felsefeyi yaşamak*, (Çev. A. Yılmaz). Ayrıntı Yayınları

Bowles, S., & Gintis, H. (2011). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. Haymarket Books.

Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Bülbül, T., ve Gökçe, A. (2015). Meslek lisesi öğrencilerinin metaforik okul algıları: işlevselci bir yaklaşım. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 273-291.

Cevizci A. (2011), *Eğitim felsefesi*. Say Yayınları

Craft, M. (1984). Education for diversity. In M. Craft (Ed.), *Education and cultural pluralism* (pp. 5-26). Falmer Press .

Dewey, J. (2010). Pedagojik inançlarım, (B. Ata ve T. Öztürk, Çev. Ed.) ve T. Öztürk (Çev.). *Günümüzde eğitim* (2. Baskı, s.1-9) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık. (Orijinal eserin yayın tarihi 1970).

Ertürk, S. (1987). *Eğitimde program geliştirme*. Meteksan Ltd. Şir.

Freire, P. (2014). *Ezilenlerin pedagojisi*. (D. Hattatoğlu ve E. Özbek, Çev.). Ayrıntı Yayınları

Giddens, A. (2013). Eğitim (M. Özcan, Çev.). C. Güzel (Ed.), *Sosyoloji* (s. 729-786) içinde. Kırmızı Yayınları.

Inbar, D. E. (1996). The free educational prison: Metaphors and images. *Educational research*, 38(1), 77-92. <https://doi.org/10.1080/0013188960380106>

İnal, K. (1991). Durkheim'in eğitim anlayışı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(2), 511-518.

Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. The University of Chicago Press.

Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to western thought*. Basic Books.

Levine, P. M. (2005). Metaphors and images of classrooms. *Kappa Delta Pi Record*, 41(4), 172-175.

Mahlis, M., & Maxson, M. (1998). Metaphors as structures for elementary and secondary preservice teachers' thinking. *International Journal of Educational Research*, 29(3), 227-240. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(98\)00027-5](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(98)00027-5)

Mayring, P. (2011). *Nitel sosyal araştırmaya giriş: nitel düşünce için bir rehber*. (A. Gümüş ve S.M. Durgun, Çev.). Bilgesu Yayıncılık.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. SAGE Publications.

-
- Morgan, G. (1997). *Yönetim ve örgüt teorilerinden metafor* (G. Bulut, Çev.). Mess Yayınları.
- Nalçacı, A., ve Bektaş, F. (2012). Öğretmen adaylarının okul kavramına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 239-258.
- Özar, B. (1999). A case study on identifying the perceptions of teachers on the present organizational structure and processes of an educational institution through the use of metaphors. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Özdemir, M. (2018). *Eğitim yönetimi alanın temelleri ve çağdaş yönelimler*. Anı Yayıncılık.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(3), 459-496.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Shindell, T., & Willis, V. (2001). Analyzing HRD metaphor-in-use. *Advances in developing human resources*, 3(3), 309-321. <https://doi.org/10.1177/152342201222383>
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Şişman, M. (2020). *Eğitime giriş*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Woon, J.& Ho, Y. (2005). Metaphorical construction of self in teachers' narratives. *Language and Education*, 19 (5), 359-379.
- Yaman, E., Mermer, E. Ç. ve Mutlugil, S. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin etik davranışlara ilişkin görüşleri: Nitel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 93-108.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.

Çocuk Koruma Sistemi Dersi Kapsamında Gerçekleştirilen Deneyim Paylaşım Toplantısına Katılan Evlat Edinen ve Koruyucu Aileler ile Üniversite Öğrencilerinin Görüşlerinin İncelenmesi

Gamze BİLİR SEYHAN¹

Ege Üniversitesi

Özet

Problem Durumu ve Amaç: Türk toplumunda aile temelli bakım modellerine dair farkındalığın artırılması ve bu hizmet modellerinin yaygınlaştırılması için çeşitli çabaların sarf edilmesi gerekmektedir. Özellikle evlat edinme konusu, Türk toplumunda hala tabu olarak kabul edilmektedir. Bu tabu, çocuktan evlat edinilmiş olduğunun gizlenmesine yol açmaktadır. Bu nedenle, evlat edinme ve koruyucu ailelik gibi konuların normalleştirilmesi, bu tabuların aşılması açısından büyük öneme sahiptir. Bu çalışmada, Çocuk Koruma Sistemi dersini alan üniversite öğrencileri ile evlat edinen ve koruyucu aile olan ailelerin deneyimlerini paylaşma fırsatı buldukları bu toplantıya ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. **Yöntem:** Nitel bir çalışma olarak yürütülen çalışmada toplantıya katılan 20 ebeveyn ve 50 üniversite öğrencisinden, gönüllülük esasına dayalı olarak toplam 10 katılımcı seçilmiştir. Deneyim paylaşım toplantısında, evlat edinme ve koruyucu ailelik deneyimlerini paylaşmaya istekli olan aileler ile bu konuda bilgi edinmek ve ilgili konular hakkında deneyimlerini genişletmek isteyen üniversite öğrencileri bir araya gelmiştir. Katılımcıların görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla araştırmacı tarafından iki görüşme formu hazırlanmıştır. **Bulgular:** Evlat edinen ve koruyucu ailelerin bulunduğu etkinlik, ailelerin ve üniversite öğrencilerinin karşılıklı olarak faydalandığı bir platform haline gelmiştir. Bu buluşma sırasında, aileler, evlat edinme ve koruyucu ailelik deneyimlerini açık yüreklilikle paylaşarak, bu süreçlerde yaşadıkları zorlukları ve elde ettikleri başarıları aktarmışlardır. Bu deneyimler, üniversite öğrencilerine çocuk koruma sistemini gerçek yaşam örnekleriyle daha yakından tanıma fırsatı sunmuş ve ders materyallerini daha zenginleştirmiştir.

Öneriler: Çocuk Koruma Sistemi dersinin içeriğini destekleyecek deneyim paylaşım toplantılarının sayısı artırılabilir. Düzenlenecek bu toplantılara alan uzmanları ve meslek davet edilebilir.

Anahtar Kelimeler: *Evlat edinme, koruyucu ailelik, çocuk koruma sistemi*

Examining the Opinions of Adoptive and Foster Families and University Students Who Participated in the Experience Sharing Meeting Held Within the Scope of the Child Protection System Course

Abstract

Problem Statement and Objective: In Turkish society, various efforts are needed to increase awareness of family-based care models and to promote the widespread adoption of these service models. Particularly, the issue of adoption is still considered a taboo in Turkish society, leading to the concealment of the fact that a child has been adopted. Therefore, normalizing topics such as adoption and foster parenting is of great importance in overcoming these taboos. This study aims to examine the perspectives of university students taking the Child Protection System course and families who have adopted or become foster parents on their experiences during the meeting where they had the opportunity to share their experiences. **Methodology:** Conducted as a qualitative study, a total of 10 participants were selected on a voluntary basis from among 20 parents and 50 university students who attended the meeting. During the experience-sharing meeting, families willing to share their experiences of adoption and foster parenting and university students who were interested in learning about these topics and expanding their knowledge came together. Two interview forms were prepared by the researcher to elicit the participants' views. **Findings:** The event where adoptive and foster families came together has become a platform where both families and university students

¹ Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, gamze.bilir.seyhan@ege.edu.tr, ORCID:0000-0002-9888-8612

mutually benefited. During this gathering, families courageously shared their experiences of adoption and foster parenting, recounting the challenges they faced and the successes they achieved. These experiences provided university students with the opportunity to gain a closer understanding of the child protection system through real-life examples and enriched their course materials. Recommendations: The number of experience-sharing meetings that support the content of the Child Protection System course can be increased. Experts in the field and professionals can be invited to participate in these meetings.

Keywords: *Adoption, foster care, child protection system*

Giriş

Hukuki olarak, 18 yaşın altında bulunan her birey çocuk olarak kabul edilmektedir. Çocuklar, yetişkinlik dönemlerine ulaşana kadar çevrelerindeki yetişkinlerin desteğine ihtiyaç duymaktadırlar. Bir çocuğun sağlıklı bir şekilde büyüüp potansiyelini gerçekleştirebilmesi ve öğrenebilmesi için, yetişkinler tarafından korunması ve desteklenmesi gerekmektedir. Hukuka göre, bu sorumluluk öncelikle çocuğun ailesine aittir. Ancak her çocuk, ailesi tarafından bu şekilde korunamayabilmektedir. Bu noktada, çocukların korunması devletin sorumluluğuna dönüşmektedir (Bilir-Seyhan, 2022). Devletin korunma ihtiyacı olan çocukları himayesine alması, çeşitli modellerle bu çocukların korunma ihtiyaçlarını gidermesi ve bakımlarının sağlanması (Erol, 2004; Erol, Şimşek & Üstüner, 2005) devlet koruması altındaki çocuklar kavramını ortaya çıkarmıştır.

Her çocuk doğum anıyla birlikte doğası gereği hayatta kalabilme için çevresiyle etkileşime ve bir yetişkinin bakımına gereksinim duymaktadır. Alan yazınında çocuğun gelişimi üzerinde genetiğin mi, yoksa ebeveynin sağlamış olduğu yetiştirilmenin mi etkili olduğu tartışılmaktadır. İki faktörün de çocukların hayatta kalmasını, sağlığını ve gelişimini belirlemek için etkileşime girdiği ifade edilmektedir (Rutter, 1989). Çünkü her çocuk sağlıklı bir şekilde büyümek, gelişmek ve öğrenmek için şefkat dolu bir aile yaşantısına ihtiyaç duymaktadır.

Çocuk koruma sistemi, toplumda büyük bir öneme sahip olan bir konudur (Munro, 2011). Türkiye'de çocuk koruma sistemi kapsamında çeşitli hizmet modelleri yürütülmektedir. Bunlardan ilki çocuğun aile yanında bakımının sağlanması, ikincisi kurum bakımındadır. Bu modellerin yanında aile temelli bakım hizmetleri olan evlat edinme ve koruyucu ailelik modelleri de kullanılmaktadır. Evlat edinme ve koruyucu ailelik gibi çözümler, çocukların sağlıklı bir ortamda büyümelerini ve desteklenmelerini sağlamada kritik bir rol oynamaktadır (Hess & Schultz, 2008).

Aile temelli bakım hizmetlerinde çocuklar, bir ailenin yanında ve ev ortamında yaşamlarını sürdürmektedirler. Koruyucu aile yanındaki çocukların, kurumla ve biyolojik aileleriyle olan bağları devam etmektedir. Bu süreçte, kurum denetiminde çocuklar belirli aralıklarla biyolojik aileleriyle buluşma ve görüşmeler yapma fırsatı bulurlar. Ayrıca, biyolojik ailenin koşulları uygunsa, çocuklar kurumdan ayrılarak biyolojik ailelerinin yanına dönebilirler. Evlat edinilmiş çocuklar ise velayet davaları sonuçlandıktan sonra, yani çocuklar evlat edinen ailenin yasal olarak sorumluluğunu üstlendikten sonra, kurumla olan ilişkilerini sonlandırır. Bundan sonra, yaşamlarına evlat edinen aileleriyle birlikte devam ederler.

Aile temelli bakım modelleri konusunda toplumda farkındalığın artması ve aile temelli hizmet modellerinin yaygınlaştırılması için çeşitli çalışmalar yapılması gerekmektedir. Çünkü özellikle evlat edinme konusu Türk toplumunda bir tabu halindedir. Tabu halindeki bu konu evlat edinilmiş çocuktan saklanmaktadır. Bunun aşılması evlat edinmenin ve koruyucu aileliğin normalleştirilmesi önem taşımaktadır. Bu noktadan hareketle Ege Üniversitesi'nde lisans öğrencilerine yönelik olarak üniversite seçmeli ders havuzuna Çocuk Koruma Sistemi dersi eklenmiştir. Ders kapsamında üniversite öğrencilerinin çocuk koruma sistemini bilmeleri ve bu konuda farkındalıklarının artması için çeşitli bilgilendirmeler, paylaşımlar ve toplantılar yürütülmektedir. Böylelikle, üniversite öğrencilerinin çocuk koruma sistemi hakkındaki öğrenme süreçlerini desteklemek ve öğretme sürecinin niteliğini artırmak hedeflenmiştir. Bu noktadan hareketle bu çalışma, Çocuk Koruma Sistemi dersini alan üniversite öğrencileri ile evlat edinen ve koruyucu aile olan

ailelerin deneyimlerini paylaşma fırsatı buldukları bu toplantıya ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Çalışmada, Çocuk Koruma Sistemi dersini alan üniversite öğrencileri ile evlat edinen ve koruyucu aile olan ailelerin deneyimlerini paylaşma fırsatı buldukları bu toplantıya ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma, Çocuk Koruma Sistemi dersini alan üniversite öğrencileri ile evlat edinen ve koruyucu aile olan ailelerin deneyimlerini paylaşma fırsatı buldukları Deneyim Paylaşım Toplantısı'na ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla nitel bir çalışma olarak yürütülmüştür. Toplantıya katılan 20 aile ve 50 üniversite öğrencisinden, gönüllülük esasına dayalı olarak toplam 10 katılımcı seçilmiştir. Toplantıda, evlat edinme ve koruyucu ailelik deneyimlerini paylaşmaya istekli olan aileler ile bu konuda bilgi edinmek ve ilgili konular hakkında deneyimlerini genişletmek isteyen üniversite öğrencileri bir araya gelmiştir. Toplantı, bir günlük etkinlik olarak planlanmış ve katılımcılar arasında açık ve samimi bir tartışma ortamı oluşturulmuştur. Katılımcıların görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla araştırmacı tarafından iki görüşme formu oluşturulmuştur. Uzman görüşü alınarak son hali verilen görüşme formları çalışmanın veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Ortak bir akış paylaşan veri toplama araçları Öğrenci Görüşme Formu ve Ebeveyn Görüşme Formu olarak isimlendirilmiştir. Görüşmeler araştırmacı tarafından katılımcılarla planlamalar yapılarak yüz yüze olarak gerçekleştirilmiştir. Veri kaybını önlemek adına katılımcıların rızası alınarak görüşmelerin ses kaydı alınmıştır. Daha sonra bu ses kayıtları deşifre edilerek elde edilen yazılı metin üzerinde araştırmacı tarafından bir içerik analizi gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi sonucu elde edilen bulgular veriden alınan doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur.

Çocuk Koruma Sistemi Dersi

Çocuk Koruma Sistemi dersinin amacı Dünyada ve Türkiye'de çocuk koruma sisteminin durumu, çocuk koruma sisteminde yer alan hizmet modelleri, bu modelleri bilmenin önemi ve aile temelli bakım hizmetlerinin önemi ve normalleştirilmesi konusunda öğrencileri bilgilendirmektir. Ayrıca, dersin içeriğinde dünyada ve Türkiye'de çocuk koruma sisteminin durumu; çocuklara ilişkin kanunlar, çocuk koruma konusundaki raporlar, çocuk koruma sistemi altındaki hizmet modelleri, aile temelli hizmet modellerinin önemi, konuya ilişkin çalışan sivil toplum örgütleri, evlat edinme, korucu ailelik başlıkları yer almaktadır. Bunlara ilişkin olarak yapılandırılmış olan dersin öğrenme çıktıları da dersi alan öğrencilerin bu konuda bilgi sahibi olması üzerine oluşturulmuştur.

Çocuk Koruma Sistemi dersi öğrenme çıktıları.

- Dünyada ve Türkiye'de çocuk koruma sistemini bilir;
- Çocuk koruma sistemindeki hizmet modellerini anlar;
- Çocuk koruma sisteminin önemini farkına varır;
- Aile temelli bakım hizmetlerinin önemini ayırt eder;
- Aile temelli hizmetlerin çocukların gelişim ve öğrenmelerine katkısını anlar.

Ege Üniversitesi'nde üniversite seçmeli dersi olarak güz ve bahar döneminde yürütülmekte olan bu dersin 2022-2023 güz dönemindeki son dersinde bir Deneyim Paylaşım Toplantısı gerçekleştirilmiştir. Özellikle üniversite öğrencileri ile evlat edinen aileler ve koruyucu aileler bir araya getirilmiştir. Bu deneyim paylaşım toplantısının amacı bir dönem boyunca lisans dersi olarak yürütülmüş olan Çocuk Koruma Sistemi dersinin öğretme ve öğrenme sürecinin etkililiğini artırmak üzere öğrencileri deneyim sahibi kişilerle bir araya getirmektir. Bu toplantıda, aileler evlat edinme veya koruyucu aile olma süreçlerini öğrencilerle paylaşmışlar ve öğrencilerin sorularını yanıtlamışlardır. Böylelikle, seçmeli ders olarak Çocuk Koruma Sistemi dersini almış olan üniversite öğrencilerinin çocuk koruma sistemi hakkındaki öğrenme süreçlerini desteklemek, öğretme sürecinin niteliğini artırmak ve teorik bilginin günlük yaşamdaki karşılığının bulunmasını sağlamak hedeflenmiştir.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde elde edilmiş olan verilerin analizi sonucu ortaya çıkan bulgular sunulmuştur. Bulguların ilk bölümünde ailelere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. İkinci bölümde ise üniversite öğrencilerine ilişkin bulgular sunulmuştur. Bulgular katılımcıların ifadelerinden alınan doğrudan alıntılara yer verilerek desteklenmiştir.

Ailelere İlişkin Bulgular

Bu bölümde ailelere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Aileler, evlat edinme sürecinin sabır, sevgi ve anlayış gerektiren bir yol olduğunu vurgulamışlardır. Aynı şekilde, koruyucu aile olan katılımcılar da çocukların bakımı, eğitimi ve güvenliğine sağladıkları katkıları paylaşmışlardır. Ayrıca, ailelere ilişkin bulgular iki kategoride toplanmıştır. Bu kategorilere ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 1.

Ailelere ilişkin bulgular

Kategoriler
Aile olmaya ilişkin bulgular
Karşılaşılan zorluklar (duygusal, sosyal)
Ebeveynlik
Çocuklara ilişkin bulgular
Çocukların uyum süreci
Aile yanında yaşamın etkisi

Ayrıca, ailelere ilişkin bulgulara örnek olacak ailelere ait bazı doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur. EEA evlat edinen ebeveyn için kullanılmış bir kısaltmadır. KE ise koruyucu ebeveyn için kullanılmış olan kısaltmadır. Kısaltmaların yanındaki sayılar ise katılımcıların sıra numaralarını simgelemektedir.

Evlat edinme süreci sabır, sevgi ve anlayış istiyor. (EEE1)

Koruyucu aile olmak çocuğun bakımını ve eğitimini aile olarak paylaşmak aslında. (KE3)

O gün orada hikayemizi yeniden üniversite öğrencilerine anlatıyor olmak bana o günleri tekrar yaşattı. (KE4)

Belki bir gün üniversite öğrencilerinden biri de bizler gibi bu yola girer, o toplantımız sayesinde. (EEE2)

Üniversite Öğrencilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde dersi almış olan ve deneyim paylaşım toplantısına katılmış olan üniversite öğrencilerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Üniversite öğrencilerine ilişkin bulgular

Kategoriler
Derse ilişkin bulgular
Teorik ve pratik birlikteliği
Gerçek yaşam
Farkındalık
Duyuşal bulgular
Heyecan

Mutluluk

Endişe

Tamamlanmışlık

Ayrıca, üniversite öğrencilerine ilişkin bulgulara örnek olacak şekilde öğrencilere ait bazı doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur. Ö öğrenci için kullanılmış bir kısaltmadır. Kısaltmaların yanındaki sayılar ise katılımcıların sıra numaralarını simgelemektedir.

Derste teorik olarak öğrendiklerimizle toplantıda dinlediğimiz deneyimlerin birbirini bütünlediğini düşünüyorum. (Ö1)

Dinlerken o kadar heyecanlanacağımı hiç düşünmemiştim. Çocukların hayatlarını etkileme gücüne sahip olduğumuzu doğrudan gördüm. (Ö5)

Dersi zorunluluktan tercih etmişim aslında, haftalar ilerledikçe konunun bu kadar derinleşeceğini ve son derste dönem boyunca tüm konuştuklarımızı gerçek yaşam öykülerinden dinleyeceğimizi tahmin edemezdim. (Ö3)

Tartışma

Ailelerin yanında toplumun da çocuğun yetiştirilmesi üzerinde sorumluluk sahibi olduğu savunulmaktadır. Ayrıca, geniş ailelerin bir arada yaşadığı, bir çocuğun yetiştirilmesi için bir köyün işe koşulduğu zamanlardan, değişen toplum yapısının etkisiyle küçülen aile yapıları, zayıflayan ve parçalanan ailelerin tek başlarına çocuğu koruma görevini yerine getiremediği bir döneme geçiş yapılmıştır (Özdemir Uluç, 1997). Bu nedenle tüm toplumun çocuk koruma sistemleri hakkında bilgi sahibi olması çocukların güvenliğini güçlendirecek bir unsur olmaktadır.

Evlad edinen ve koruyucu aile olan ailelerin deneyimlerini paylaştığı toplantı hem aileler hem de üniversite öğrencileri için faydalı bir etkileşim platformu olmuştur. Aileler, evlat edinme ve koruyucu ailelik sürecinde karşılaştıkları zorlukları ve başarıları cesurca paylaşmışlardır. Bu deneyimler, üniversite öğrencileri için çocuk koruma sistemi hakkında gerçek yaşam örnekleri sunmuş ve ders materyallerini zenginleştirmiştir.

Toplumda gerçekleştirilen normalleştirme çalışmaları, devlet koruması altındaki çocukların yaşam koşullarına bir dizi olumlu etki sağlamaktadır. İlk olarak, bu çalışmalar sayesinde önyargıların azalmasıyla koruma altındaki çocukların toplumda, özellikle eğitim döneminde karşılaşabilecekleri olumsuz tutum ve davranışların önüne geçilmektedir. Ayrıca, koruyucu ailelik ve evlat edinme kavramları hakkında toplumda daha fazla bilincin oluşturulmasıyla, bu modellere destek sağlayacak gönüllü ailelerin sayısı artmaktadır (Lee & Thompson, 2008). Çünkü bu hizmet modellerinin ne olduğunu bilmeyen pek çok aile, bu konuda nasıl yardımcı olabileceklerini bilmemektedirler (Li, Chng & Chu, 2019). Bu nedenle, normalleştirme çalışmaları aracılığıyla daha fazla birey ve aileye ulaşmak, bu modellerden yararlanacak aile ve çocuk sayısının artmasına katkı sağlamaktadır.

Evlad edinme sürecinde ailelerin karşılaştığı duygusal zorluklar, çocukların adaptasyon süreci, ailelerin destek mekanizmaları ve çocukların özel ihtiyaçları gibi konulara odaklanılmıştır. Aileler, evlat edinme sürecinin sabır, sevgi ve anlayış gerektiren bir yol olduğunu vurgulamışlardır. Aynı şekilde, koruyucu aile olan katılımcılar da çocukların bakımı, eğitimi ve güvenliğine sağladıkları katkıları paylaşmışlardır.

Üniversite öğrencileri ise, bu toplantıda gerçek hayattan örneklerle çocuk koruma sistemi hakkında teorik bilgileri pratiğe dönüştürme fırsatı bulmuşlardır. Ailelerin deneyimlerini dinleyerek, evlat edinme ve koruyucu ailelik süreçlerinin karmaşıklığını ve önemini daha iyi anlamışlardır. Üniversite öğrencileri, aynı zamanda ailelerin karşılaştığı zorlukları aşmak için geliştirdikleri stratejileri de öğrenmişlerdir.

Sonuç

Sonuç olarak, tüm bu bilgiler ışığında, bu araştırmanın çocuk koruma sistemi dersi kapsamında evlat edinme ve koruyucu ailelik deneyimlerini paylaşma toplantılarının değerli bir katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Evlat edinen ve koruyucu aile olan ailelerin deneyimleri, üniversite öğrencilerine gerçek hayat örnekleri sunarak teorik bilgilerini zenginleştirmekte ve gelecekteki mesleki pratiklerine hazırlanmalarına yardımcı olmaktadır. Bu tür etkileşimlerin daha da teşvik edilmesi ve çocuk koruma sistemine yönelik farkındalığın artırılması, çocukların sağlıklı bir şekilde büyümelerine ve desteklenmelerine katkıda bulunacaktır. Böylelikle çocuk koruma sisteminin iyileştirilmesi için adım atılmış olduğu ifade edilebilir.

Öneriler

Yürütülmüş olan bu çalışmanın sonuçlarına dayanarak bazı öneriler geliştirilmiştir. Bu öneriler aşağıda sunulmuştur:

- Dersin içeriğini destekleyecek nitelikte deneyim paylaşım toplantılarının sayısı artırılabilir.
- Deneyim paylaşım toplantılarına alan uzmanları ve meslek uzmanları davet edilebilir.
- Çocuk Koruma Sistemi dersi çocuklarla ilgili olan tüm ön lisans ve lisans programlarına eklenebilir.
- Öğretmen yetiştirme lisans programlarında zorunlu ders olarak programa dahil edilebilir.

Kaynakça

Bilir-Seyhan, G. (2022). Kurum bakımındaki çocuklar. D. Erol (Ed.) *Erken çocukluk döneminde dezavantajlı çocuklar*. Nobel.

Erol, N. (2004). Yuva, yetiştirme yurtları sorunun mu yoksa çözümün mü parçası? Koruma altındaki çocuklar; Prof. Dr. Mualla Öztürk Anısına XVII. Sempozyum Sunuları – 23–25 Şubat 2004 (Yayına hazırlayan Runa Uslu). Ankara Üniversitesi Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı Yayınları, Yayın No: IX. Ankara Üniversitesi Basımevi; 33–140.

Erol, N., Şimşek, Z. ve Üstüner, S. (2005). *Çiçekli dünyamda elimi yalnız bırakma: Dünyada ve Türkiye’de çocuk koruma sistemleri, kurum bakımı, koruyucu aile ve evlat edinme*. Ümit Matbaacılık.

Hess, S. A., & Schultz, J. M. (2008). Bronfenbrenner’s ecological model. *Lenses: Applying Lifespan Development Theories in Counseling*, 52.

Lee, B. R., & Thompson, R. (2008). Comparing outcomes for youth in treatment foster care and family-style group care. *Children and Youth Services Review*, 30(7), 746-757.

Li, D., Chng, G. S., & Chu, C. M. (2019). Comparing long-term placement outcomes of residential and family foster care: a meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 20(5), 653-664.

Munro, E. (2011). The Munro review of child protection: Final report, a child-centred system. Vol. 8062. The Stationery Office.

Özdemir Uluç, F. (1997) *Psiko-sosyal ve hukuksal açıdan koruyucu aile bakımı*. Attila Kitabevi.

Rutter, M. (1989). Pathways from childhood to adult life. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30(1), 23-51.

Ortaokul Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık ve Küresel Yetkinliklerinin İncelenmesi

Gülnur AKDAŞ MEMİ¹

Fatma Nur Çelik İmam Hatip Ortaokulu

Oğuzhan ATABEK²

Akdeniz Üniversitesi

Özet

Problem Durumu: Çağımızda bireylerin değişimlere uyum sağlaması ve teknolojiden olabildiğince yararlanabilmeleri için eğitim sürecinde temel becerilerinin yanı sıra dijital okuryazarlık ve küresel farkındalık gibi üst düzey beceri ve yeterliliklerinin de geliştirilmesi gerekmektedir. Okullarda öğrencilere bu becerileri kazandıracak olan öğretmenlerin küresel yetkinliğe sahip olmadıkları ve dijital okuryazarlıklarının yeterli düzeye erişmediği görülmektedir. **Araştırmanın amacı:** Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğretmenlerinin dijital okuryazarlık ve küresel yetkinliklerinin çeşitli değişkenlerle ve birbirleriyle olan ilişkilerinin incelenmesidir. **Metot:** Araştırmada ilişkisel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Antalya ili merkez ilçe sınırları içinde yer alan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaokullarda görev yapan 200 öğretmen elverişlilik örnekleme ile seçilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Akarsu ve Özdemir (2021) tarafından öğretmenlere uyarlanan “Küresel Yetkinlik Ölçeği”, Üstündağ, Bahçivan ve Güneş (2017) tarafından öğretmenlere uyarlanan ‘Dijital Okuryazarlık Ölçeği’ ve kişisel bilgi formundan oluşan bir enstrüman kullanılmıştır. Verileri çözümlemek için Student’s t-testi, Mann-Whitney U testi, Tek Yönlü Varyans Analizi, Kruskal Wallis H testi, Pearson’s r momentler çarpımı korelasyon katsayısı ve Spearman’s ρ sıralama korelasyon katsayısı kullanılmıştır. **Bulgular ve Sonuç:** Araştırma sonucunda öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarının cinsiyet, branş, AB Projelerine katılma, lisansüstü eğitim alma, internette geçirdikleri süre ile farklılık gösterdiği; öğretmenlerin küresel yetkinliklerinin AB Projelerine katılma, lisansüstü eğitim alma ile anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin dijital okuryazarlıkları ile küresel yetkinlikleri arasında anlamlı, orta düzeyde, pozitif yönde ilişki olduğu saptanmıştır. **Öneri:** Öğretmenler lisansüstü eğitim almaları, AB projelerine katılmaları konusunda desteklenebilir. Hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin dijital okuryazarlık ve küresel yetkinliklerinin geliştirilmesi sağlanabilir.

Anahtar Sözcükler

Dijital Okuryazarlık, Küresel Yetkinlik, Teknolojinin Eğitimle Bütünleştirilmesi

Giriş

Öğretmenler, öğrencilerin 21. yüzyıla uygun beceriler kazanmasında, teknolojiyi eğitimle bütünleştirmekten sorumludur (Harrell ve Bynum, 2018). Teknolojinin sınıfta gerçekleşen eğitimle bütünleştirilmesinde kilit bir rolü olan öğretmenler, daha karmaşık ve daha geniş yeterlilikler gerektiren güçlük ve isteklerle karşı karşıyadır (Benali vd., 2018). Örneğin, teknoloji eğitimle başarılı bir biçimde bütünleştirildiğinde hem öğrenciler hem de öğretmenler arasında eşitlik, çeşitlilik ve ayrımcılık gibi alanlarda kültürler arası anlayışı ve farkındalığı geliştirme potansiyeli sunmaktadır (Merryfield, 2000). Buna karşın, öğretmenlerin çoğunun küresel farkındalığa sahip olmadıkları gibi öğretim programlarını öğrencilerin küresel yetkinliklerini artıracak biçimde sınıfta kullanmalarına olanak tanıyacak teknolojik yeterliliklerinin de bulunmadığı rapor edilmiştir (Cushner ve Brennan, 2007; Felch, 2016).

Eğitim düzeyi ne olursa olsun, bireylerin, küresel toplulukla iletişim kurabilmeleri, yönetsel ya da eğitimsel görevleri yerine getirebilmeleri, yaratıcı ve yenilikçi olabilmeleri için dijital becerilere sahip olmaları artık yaşamsal bir önem taşımaktadır (Osterman, 2013). Dijital okuryazarlık; dijital teknolojileri

¹ Sorumlu Yazar. Öğretmen, MEB, Fatma Nur Çelik İmam Hatip Ortaokulu, gulnurakdasmemi@gmail.com

² Doç. Dr. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, atabek@akdeniz.edu.tr, ORCID:0000-0002-2695-1598

kullanarak bilgiyi bulmak, değerlendirmek, kullanmak ve oluşturmak; iletişim araçlarını etkili bir biçimde kullanabilmek, dijital araçlarla sunulan kaynaklardan gelen bilgileri çoklu biçimlerde anlama ve kullanma; dijital ortamda çeşitli yazılımlar aracılığıyla görevleri etkin bir biçimde yerine getirebilme; dijital ortamları okuma ve yorumlama olarak tanımlanmaktadır (Morrison ve Garcia, 2011). Dijital okuryazarlık hızla yaratıcılığın, yenilikçiliğin ve girişimciliğin ön koşulu haline gelmiştir ve dijital okuryazarlık olmadan vatandaşlar ne topluma tam olarak katılabilmekte ne de 21. yüzyılda yaşamak için gerekli bilgi ve becerileri edinebilmektedir (Avrupa Komisyonu, 2003). Son on yıldır, iş dünyası liderleri, politikacılar ve eğitim kuruluşlarının önde gelenleri tarafından, artan dijital okuryazarlığı okul müfredatına anlamlı bir biçimde entegre etmek yönünde çağrılar yapılmaktadır (International Literacy Association, 2018; ISTE, 2017; OECD, 2015; Pew Araştırma Merkezi, 2014; Wagner, 2008). 21. yüzyılın yeni okuryazarlıklarıyla birlikte, öğretmenlerin öğretimlerini öğrencilerin gelecekteki dünyası ve dijital okuryazarlık deneyimlerini olabilecek en geniş ölçüde yansıtacak işbirlikçi, katılımcı ve anlamlı öğrenme deneyimlerini içerecek biçimde dönüştürmesi gerekmektedir (Greenhow, Robelia ve Hughes, 2009). Pianfetti (2001) teknolojinin hâkim olduğu okullarda başarılı olabilmek ve öğrencileri desteleyebilmek adına öğretmenlerin dijital olarak okuryazar olmaları gerektiğini belirtmiştir. Dijital okuryazarlık öğrencilerin dil becerilerini geliştirmekte, daha iyi bir sınıf ortamını teşvik etmekte, daha derin anlayışlara katkıda bulunmakta, eğitim ve kültür çeşitliliğine duyarlılığı arttırmaktadır (Delacruz, 2019; Atabek, 2020). Çağın gerektirdiği niteliklere sahip bireylerin yetişmesinde yönlendirici konumda yer alan, dijital okuryazarlık becerisine sahip öğretmenlere ihtiyaç bulunmaktadır (Özoğlu ve Kaya, 2021). Eğitimin standartlarını iyileştirmek, ekonomik sorunları çözmek ve bilgi toplumunu inşa etmek için öğretmenlerin dijital okuryazarlığının geliştirilmesi gerekmektedir (Hanell, 2018).

Küresel olarak yetkin bireyler; yerel, küresel ve kültürlerarası konuları inceleyebilen, farklı bakış açılarını ve dünya görüşlerini anlayabilen ve onlara değer verebilen, başkalarıyla başarılı ve saygılı bir biçimde etkileşime geçebilen, sürdürülebilirlik ve ortak gönenç için sorumlu eylemlerde bulunabilen kişilerdir (Boix-Mansilla ve Jackson, 2012). Öğrencilerde küresel farkındalığın sağlanması, doğası gereği öncelikle öğretmenlerin küresel bakış açıları geliştirmelerini gerektirir. Dimitrov ve Haque (2016), kültürler arası yeterliliği olan öğretmenlerin öğrenciler arasında köprü kurabileceğini ve anlamlı ilişkiler geliştirebileceğini belirtmektedir. Birbirlerinden ayrı kültürleri yaşayan toplumların giderek daha yüksek düzeyde etkileşimde bulunmak durumunda olduğu günümüz dünyasında başarılı bir biçimde işlev görebilmek için, öğrencilerin, yeni türden bilgi, beceri ve eğilimler kazanması gerekmektedir. Dijital teknolojiler, sınıflarda küresel farkındalığı artırmak için birçok potansiyel yol sunmaktadır. Eğitimciler, teknolojiyi ve küresel bakış açılarını öğretim programı ve sınıf içi uygulamalarla birleştirerek öğrencilere etkileşimli bir deneyim sunarken coğrafi ve kültürel farkındalık eksikliklerini giderebilmektedirler.

Dolayısıyla, öğretmenlerin çağın gerektirdiği becerilerle donatılmış öğrenciler yetiştirebilmeleri, onların dijital okuryazarlıkları ve küresel yetkinlikleri ile yakından ilgilidir. Bu bağlamda öğretmenlerin dijital okuryazarlıkları ve küresel yetkinliklerinin incelenmesi, bu yetkinlik ve becerilerini geliştirmeleri için önerilebilecek çözümlere katkı sağlayacaktır. Daha önce yapılan çalışmalarda ortaokul öğretmenlerinin dijital okuryazarlıkları ve küresel yetkinlikleri aynı tasarım içinde incelenmemiştir. Bu açıdan ilgili çalışmanın alanyazına katkı sağlaması ve var olan bir boşluğu doldurması beklenmektedir. Bu çalışmada, ortaokul öğretmenlerinin dijital okuryazarlıkları ve küresel yetkinliklerinin çeşitli değişkenlerle ve birbirleriyle olan ilişkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca erişmek için aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul öğretmenlerinin dijital okuryazarlık ve küresel yetkinlik düzeyleri nedir?
2. Ortaokul öğretmenlerinin dijital okuryazarlıkları; onların yaş, cinsiyet, branş, lisansüstü eğitim durumu, öğretmenlik hizmet süresi, yurt dışına gitme durumu, internet ve sosyal medya kullanım süreleri, hizmet içi eğitim alma durumu, AB ya da TUBİTAK projeleri katılımlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

- Ortaokul öğretmenlerinin küresel yetkinlikleri; onların yaş, cinsiyet, branş, lisansüstü eğitim durumu, öğretmenlik hizmet süresi, yurt dışına gitme durumu, internet ve sosyal medya kullanım süreleri, hizmet içi eğitim alma durumu, AB ya da TUBİTAK projeleri katılımlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
- Ortaokul öğretmenlerinin dijital okuryazarlıkları ile küresel yetkinlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Metot

Araştırma Deseni

Nicel bir çalışma olarak tasarlanan araştırmada ilişkiisel araştırma yöntemi kullanılmıştır. İlişkiisel araştırma, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişki ve bağlantı gücünün ölçüldüğü bir araştırma yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2017; Creswell, 2017). Bu araştırmada, ortaokul öğretmenlerinin küresel yetkinliklerinin ve dijital okuryazarlıklarının çeşitli değişkenler (cinsiyet, yaş, branş, mezun olduğu bölüm/fakülte, lisansüstü eğitim durumları, öğretmenlik hizmet süresi, internet ve sosyal medya kullanım süreleri, hizmet içi eğitim/AB projeleri/TUBİTAK projeleri katılımları) açısından aralarında ilişki olup olmadığı incelenmiştir.

Katılımcılar

Araştırmaya, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Antalya ili merkez ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan ve elverişlilik örnekleme ile belirlenen 200 ortaokul öğretmeni katılmıştır. Tablo 1’de öğretmenlerin kişisel bilgi formu ile toplanan verilerin frekans ve yüzdeleri gösterilmiştir.

Tablo 1.

Ortaokul Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerinin Betimsel Değerleri (Kategorik Değişkenler)

Değişkenler	f	%
Cinsiyet		
Kadın	100	50
Erkek	100	50
Branş		
Türkçe Öğretmeni	27	13,5
Sosyal Bilgiler Öğretmeni	13	6,5
Matematik Öğretmeni	34	17
Fen Bilimleri Öğretmeni	18	9
Yabancı Dil Öğretmeni	29	14,5
Müzik Öğretmeni	4	2
Görsel Sanatlar Öğretmeni	6	3
Bilişim Teknolojileri Öğretmeni	8	4
Rehberlik ve Psikolojik Danışman	12	6
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni	17	8,5
Özel Eğitim Öğretmeni	11	5,5
Teknoloji Tasarım Öğretmeni	14	7

Beden Eğitimi Öğretmeni	7	3,5
Lisansüstü Eğitim		
Yapmayanlar	173	86,5
Tezsiz Yüksek Lisans Yapanlar	17	8,5
Tezli Yüksek Lisans Yapanlar	6	3,0
Doktora Yapanlar	3	1,5
Hizmet İçi Eğitim		
Katılmayanlar	5	2,5
Katılanlar	195	97,5
AB Projesi		
Katılmayanlar	147	73,5
Katılanlar	53	26,5
TUBİTAK Projesi		
Katılmayanlar	96	48,0
Katılanlar	104	52,0

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %50'si kadın, %50'si erkektir. Branş dağılımına bakıldığında öğretmenlerin %13,5'i Türkçe, %6,5'i Sosyal Bilgiler, %17'si Matematik, %9'u Fen Bilimleri, %14,5'i Yabancı Dil, %2'si Müzik, %3'ü Görsel Sanatlar, %4'ü Bilişim Teknolojileri, %6'sı Rehberlik ve Psikolojik Danışman, %8,5'i Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, %5,5'i Özel Eğitim, %7'si Teknoloji Tasarım ve %3,5'inin Beden Eğitimi öğretmeni olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %86,5'inin lisansüstü eğitim almadığı, %8,5'inin tezsiz yüksek lisans eğitimi, %3'ünün tezli yüksek lisans eğitimi aldığı ve %1,5'inin doktora yaptığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %97,5'inin hizmet içi eğitime katıldığı, %2,5'inin hizmet içi eğitime katılmadığı saptanmıştır. AB projelerine katılmayan öğretmenlerin oranı %73,5 iken, AB projelerine katılan öğretmenlerin oranı %26,5'tir. TUBİTAK projelerine katılmayan öğretmenler %48, katılan öğretmenler %52 olarak bulunmuştur. Tablo 2'de öğretmenlerin sürekli değişkenlerle ölçülebilen özelliklerinin betimsel değerleri gösterilmiştir.

Tablo 2.

Ortaokul Öğretmenlerinin Kişisel Özelliklerinin Betimsel Değerleri (Sürekli Değişkenler)

	N	ORT.	SS	Variance	Min.	Max.
Yaş	200	41,11	6,84	46,89	23	60
Öğretmenlik Deneyimi	200	17,3	7,15	51,15	1	37
Yurt Dışına Çıkma Sayısı	200	2,02	4,31	18,64	0	35
İnternette Geçirilen Süre	200	177,59	113,97	12990,41	10	1080
Sosyal Medyada Geçirilen Süre	200	106,13	93,38	8720,12	0	900

Tablo 2'ye göre öğretmenlerin yaş ortalamasının 41,11, öğretmenlik deneyimleri ortalamasının 17,3, yurt dışına çıkma sayısı ortalamasının 2,02, internette geçirdikleri ortalama sürenin 177,59 dakika, sosyal medyada geçirdikleri ortalama sürenin ise 106,13 dakika olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Veriler, Öğretmenlerin Küresel Yetkinlik Ölçeği, Dijital Okuryazarlık Ölçeği, kişisel bilgi formundan oluşan bir enstrüman ile gönüllülük esasına bağlı olarak toplanmıştır.

Küresel Yetkinlik Ölçeği. Brantley-Todd (2017) tarafından geliştirilmiş olup Akarsu ve Özdemir (2021) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Küresel Yetkinlik Ölçeği 32 öğeden oluşmakta ve iletişim becerileri, açık fikirlilik, kendilik bilgisi ve problem çözme stilleri alt-boyutlarını içermektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0,820 olarak rapor edilmiştir.

Dijital Okuryazarlık Ölçeği. Ng (2012) tarafından geliştirilmiş olup Üstündağ, Bahçivan ve Güneş (2017) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Dijital Okuryazarlık Ölçeği 10 öğeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0,86 olarak rapor edilmiştir.

Kişisel bilgi formu. Cinsiyet, yaş, branş, lisansüstü eğitim durumu, öğretmenlik hizmet süresi, yurt dışına gitme durumu, internet ve sosyal medya kullanım süreleri, hizmet içi eğitim almış olma, Avrupa Birliği (AB) ya da TUBİTAK projeleri katılımları ile ilgili demografik soruları içermektedir. Tablo 3'te kişisel bilgi formunda yer alan demografik değişkenlerin normallik testi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 3.

Demografik Değişkenlerden Alınan Puanların Normallik Testi Sonuçları

Değişkenler	Skewness	Kurtosis	Değişkenler	Skewness	Kurtosis
Cinsiyet	0	-2,02	İnternette Geçirilen Süre	3,04	19,08
Yaş	0,19	-0,05	Sosyal Medya Süre	3,68	25,73
Branş	0,3	-1,09	Hizmet içi Eğitim	-6,13	35,94
Lisansüstü Eğitim	3,29	11,25	AB Projelerine Katılım	1,07	-0,85
Öğretmenlik Deneyimi	0,27	-0,32	TUBİTAK Projelerine Katılım	-0,08	-2,01
Yurt Dışına Çıkma	3,92	20,66			

Tablo 3'te çalışmada elde edilen puanların normal dağılıma uygunluğunun belirlenmesi için basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Demografik değişkenlerden yaş, cinsiyet, branş, öğretmenlik deneyimi, AB ve TUBİTAK projelerine katılım puanlarının çarpıklık ve basıklık değerleri -1,5 ile +1,5 değerleri arasında olduğundan değişkenlerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Öğretmenlerin lisansüstü eğitim, yurt dışına çıkma sayıları, internette ve sosyal medyada geçirilen süre puanlarının çarpıklık ve basıklık değerleri normal kabul edilen -1,5 ile +1,5 değerleri üzerinde olduğundan normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyet, yaş, branş, öğretmenlik deneyimi, AB projeleri ve TUBİTAK projelerine katılım puanları normal dağılım gösterdiği için değişkenlerin analizi parametrik testler; lisansüstü eğitim, yurt dışına çıkma sayıları, internette geçirilen süre, sosyal medyada geçirilen süre

ve hizmet içi eğitim değişkenleri normal dağılım göstermediği için ise parametrik olmayan testler kullanılarak çözümlenmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra SPSS v25 programı ile Student's t-testi, Mann-Whitney U testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Kruskal Wallis H testi, Pearson's r momentler çarpımı korelasyon katsayısı ve Spearman's ρ sıralama korelasyon katsayısı ile çözümlenmiştir.

Bulgular

Tablo 4'te öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarının yaş ve öğretmenlik deneyimleri ile; küresel yetkinliklerinin yaş ve hizmet süresi ile aralarında korelasyon sonuçları incelenmiştir.

Tablo 4.

Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlıkları ve Küresel Yetkinlikleri Ölçeklerinin Yaş ve Hizmet Süreleri ile Arasındaki Korelasyon Sonucu

Ölçekler	Değişkenler	N	r	p
Küresel Yetkinlik	Yaş	200	-0,047	0,50
	Hizmet Süresi	200	-0,053	0,46
Dijital Okuryazarlık	Yaş	200	-0,108	0,12
	Hizmet Süresi	200	-0,072	0,30

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarının ve küresel yetkinliklerinin yaş ve hizmet süreleri ile arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>0,05$). Tablo 5'te öğretmenlerin branşına göre dijital okuryazarlıklarının ve küresel yetkinliklerinin durumunu ortaya koymak amacıyla yapılan ANOVA sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 5.

Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlıklarının ve Küresel Yetkinliklerinin Branşına Göre ANOVA Sonucu

Ölçekler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Dijital Okuryazarlık	Gruplararası	1456,72	12	121,39	2,35	**0,008
	Grupiçi	9637,67	187	51,53		
	Toplam	11094,39	199			
Küresel Yetkinlik	Gruplararası	1045,68	12	87,14	1,00	0,44
	Grupiçi	16185,19	187	86,55		
	Toplam	17230,87	199			

Tablo 5'Te verilen analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin dijital okuryazarlıkları branşlarına göre anlamlı fark göstermektedir ($F(2,35) = 12,187, p < 0,05$). Öğretmenlerin küresel yetkinlikleri ise branşına göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($F(1,00) = 12,187, p > 0,05$).

Tablo 6’da farklı branşlardaki öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarının betimsel sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 6.

Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlıklarının Branşına Göre Betimsel İstatistik Sonucu

	Ort.	Median	Varyans	SS	Min.	Max.
Bilişim Tekn.	49,1	50	1,83	1,35	47	50
Özel eğitim	39,5	39	30,87	5,55	31	48
Beden Eğitimi	39,4	37	60,28	7,76	29	50
PDR	38,8	37	41,29	6,42	30	50
Müzik	38,5	39	97,66	9,88	26	49
Yabancı Dil	38	40	33,74	5,8	23	48
Sosyal Bilgiler	37,3	36	86,56	9,3	22	50
Türkçe	37,1	39	75,97	8,71	20	50
Matematik	37,1	37	47,92	6,92	23	50
Fen Bilimleri	37,1	36	49,46	7,03	26	50
Teknoloji Tasarım	36,4	36	56,09	7,48	26	48
Görsel Sanatlar	34,7	34	81,06	9	22	50
DKAB	34,1	34	43,18	6,57	26	50
Toplam	37,7	37	55,75	7,46	20	50

Tablo 6 incelendiğinde Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin dijital okuryazarlık ortalamalarının($\bar{x}=49,1$) en yüksek olduğu ve Din Kültürü Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretmenlerinin de dijital okuryazarlık ortalamalarının($\bar{x}=34,1$) en düşük olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık ölçeğinden alabilecekleri en yüksek puan 50’dir. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık puanlarının genel ortalaması 37,7 olarak belirlenmiştir. Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin dijital okuryazarlıklarının diğer branşlara göre ANOVA çözümlemesinin Tukey post-hoc değerlendirmesi Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlıklarının Diğer Branşlara Göre ANOVA Çözümlemesinin Tukey Post-Hoc Değerlendirmesi

Tukey HSD	Branş	Ort. Fark	SS	p
	Müzik	10,62500	4,39623	0,43
	PDR	10,37500	3,27676	0,08
	Özel Eğitim	9,57955	3,33581	0,18
	Beden Eğitimi	9,69643	3,71550	0,31
	Türkçe	11,97685*	2,88983	**0,003
Bilişim	Sosyal Bilgiler	11,81731*	3,22595	*0,019

Teknolojileri	Matematik	12,00735*	2,82102	**0,002
	Fen Bilimleri	12,06944*	3,05050	**0,007
	Yabancı Dil	11,09052*	2,86696	**0,009
	Görsel Sanatlar	14,45833*	3,87711	*0,015
	DKAB	15,06618*	3,07798	***0,00
	Teknoloji Tas.	12,76786*	3,18176	**0,006

Tablo 7 incelendiğinde Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin dijital okuryazarlıklarının Müzik, PDR, Özel Eğitim ve Beden Eğitimi branş öğretmenlerinin dijital okuryazarlıklarına göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$); ancak Türkçe, Sosyal Bilgiler, Matematik, Fen Bilimleri, Yabancı Dil, Görsel Sanatlar, DKAB, Teknoloji Tasarım branşındaki öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<0,05$). Tablo 8’de öğretmenlerin lisansüstü eğitimlerine göre dijital okuryazarlıklarının durumunu ortaya koymak amacıyla yapılan analiz sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 8.

Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlıklarının Lisansüstü Eğitim Durumuna Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonucu

Lisansüstü Eğitim	N	Ort. Sırası	SD	x²	p
Yapmayanlar	173	101,47	3	7,926	*0,048
Tezsiz YL Yapanlar	17	68,53			
Tezli YL Yapanlar	6	135,00			
Doktora Yapanlar	3	123,50			

Tablo 8’de öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarının Lisansüstü Eğitim durumlarına göre Kruskal-Wallis H Testi sonuçları görülmektedir. Öğretmenlerin dijital okuryazarlıkları lisansüstü eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($x^2=7,92$, $p<0,05$). Tablo 9’da öğretmenlerin lisansüstü eğitim uygulamalarına katılma durumlarına göre dijital okuryazarlıklarının Mann Whitney U testi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 9.

Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlıklarının Lisansüstü Eğitim Durumuna Göre Mann Whitney U Post-Hoc Test Sonuçları

Lisansüstü Eğitim	N	Ort. Sırası	Sıralar Top.	U	p
Yapmayanlar	173	98,36	17016	976	*0,022
Tezsiz Y.L.	17	66,41	1129		
Toplam	190				
Tezsiz Y.L.	17	10,03	170,5	17,5	*0,018
Tezli Y.L.	6	17,58	105,5		
Toplam	23				

Tezli Y.L.	6	5,00	30,00	9,000	1,000
Doktora	3	5,00	15,00		
Toplam	9				
Yapmayanlar	173	88,13	15247,00	196	,467
Doktora	3	109,67	329,00		
Toplam	176				
Yapmayanlar	173	88,98	15393,50	342,5	,157
Tezli Y.L.	6	119,42	716,50		
Toplam	179				
Tezsiz Y.L.	17	10,09	171,50	18,500	,456
Doktora	3	12,83	38,50		
Toplam	20				

Tablo 9’da görüldüğü gibi lisansüstü eğitim almayanlar ile tezsiz yüksek lisans yapanlar arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($U=976$, $p<0,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında lisansüstü eğitim almayanların tezsiz yüksek lisans yapanlara göre dijital okuryazarlıklarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Tezli yüksek lisans yapanlar ile tezsiz yüksek lisans yapanlar arasında da anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($U=17,50$, $p<0,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında tezli yüksek lisans yapanların tezsiz yüksek lisans yapanlara göre dijital okuryazarlıklarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Tezli yüksek lisans yapanlar ile doktora yapanlar arasında; lisansüstü eğitim almayanlar ile doktora ve tezli yüksek lisans yapanlar arasında; tezsiz yüksek lisans yapanlar ve doktora yapanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>.05$). Tablo 10’da öğretmenlerin lisansüstü eğitimlerine göre küresel yetkinliklerinin durumunu ortaya koymak amacıyla yapılan çözümleme sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 10.

Öğretmenlerin Küresel Yetkinliklerinin Lisansüstü Eğitim Durumuna Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonucu

Lisansüstü Eğitim	N	Ort.Sırası	SD	χ^2	p
Yapmayanlar	173	101,34	3	10,330	*0,016
Tezsiz YL	17	65,62			
Tezli YL	6	139,67			
Doktora	3	138,17			

Tablo10’da öğretmenlerin Küresel Yetkinliklerinin Lisansüstü Eğitim durumlarına göre farklılığını anlamak için yapılan Kruskal-Wallis H Testi sonuçları görülmektedir. Öğretmenlerin küresel yetkinlikleri lisansüstü eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($\chi^2=10.33$, $p<0,05$). Tablo 11’de öğretmenlerin küresel yetkinliklerinin lisansüstü eğitim katılım durumlarına göre Mann Whitney U testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 11.

Öğretmenlerin Küresel Yetkinliklerinin Lisansüstü Eğitim Durumuna Göre Mann Whitney U Post-Hoc Test Sonuçları

Lisansüstü Eğitim	N	Ort. Sırası	Sıralar Top	U	p
Yapmayanlar	173	98,57	17052,5	939,5	*0,014
Tezsiz Y.L.	17	64,26	1092,5		
Toplam	190				
Tezsiz Y.L.	17	10	170	17	*0,017
Tezli Y.L.	6	17,67	106		
Toplam	23				
Tezsiz Y.L.	17	9,35	159	6	*0,03
Doktora	3	17	51		
Toplam	20				
Tezli Y.L.	6	4,83	29,00	8	0,79
Doktora	3	5,33	16,00		
Toplam	9				
Yapmayanlar	173	88,82	15365,00	314	0,1
Tezli Y.L.	6	124,17	745		
Toplam	179				
Yapmayanlar	173	87,96	15216,50	165,500	0,28
Doktora	3	119,83	359,50		
Toplam	176				

Tablo 11’de gösterildiği üzere lisansüstü eğitim almayanlar ile tezsiz yüksek lisans yapanlar arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($U=939.5$, $p<0,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında lisansüstü eğitim almayanların tezsiz yüksek lisans yapanlara göre küresel yetkinliklerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin tezli yüksek lisans yapma durumları ile tezsiz yüksek lisans yapma durumları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($U=17$, $p<0,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında tezli yüksek lisans yapanların tezsiz yüksek lisans yapanlara göre küresel yetkinliklerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin tezsiz yüksek lisans yapma durumları ile doktora yapma durumları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($U=6$, $p<0,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında doktora yapan öğretmenlerin tezsiz yüksek lisans yapan öğretmenlere göre küresel yetkinliklerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Tezli yüksek lisans yapanlar ile doktora yapanlar arasında; lisansüstü eğitim almayanlar ile doktora ve tezli yüksek lisans yapanlar arasında; anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0,05$). Öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarının ve küresel yetkinliklerinin yurt dışına çıkma sayısı, internet kullanımı ve sosyal medyada geçirilen süre ile arasındaki ikili korelasyon sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.

Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlıklarının ve Küresel Yetkinliklerinin Yurt Dışına Çıkma Sayısı, İnternet Kullanımı ve Sosyal Medyada Geçirilen Süre ile Arasındaki Spearman's rho Korelasyon Sonucu

Ölçek	Değişkenler	N	r	p
Dijital Okuryazarlık	Yurt Dışına Çıkma Sayısı	200	0,070	0,32
	İnternet Kullanımı	200	0,186	**0,009
	Sosyal Medyada Geçirilen Süre	200	0,138	0,051
Küresel Yetkinlik	Yurt Dışına Çıkış	200	0,013	0,85
	İnternet Kullanımı	200	0,006	0,93
	Sosyal Medyada Geçirilen Süresi	200	-0,026	0,71

Tablo 12’de görüldüğü üzere öğretmenlerin dijital okuryazarlıkları ile yurt dışına çıkma sayısı arasında ve dijital okuryazarlıkları ile sosyal medyada geçirilen süre arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>0,05$). Öğretmenlerin dijital okuryazarlıkları ile internet kullanımları arasında düşük düzeyde, olumlu yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=0,186$, $p<0,05$). Öğretmenlerin küresel yetkinlikleri ile yurt dışına çıkma sayısı, internet kullanımı ve sosyal medyada geçirilen süre arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>0,05$). Tablo 13’te öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarının ve küresel yetkinliklerinin hizmet içi eğitim durumlarına göre Mann Whitney U testi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 13.

Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlıklarının ve Küresel Yetkinliklerinin Hizmet İçi Eğitim Durumlarına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçekler	Hizmet İçi Eğitim	N	Sıra Ort.	Sıra Farkı	U	p
Dijital Okuryazarlık	Hayır	5	90	450	435	0,68
	Evet	195	100,77	19650		
	Total	200				
Küresel Yetkinlik	Hayır	5	98	490,00	475	0,92
	Evet	195	100,56	19610,00		
	Total	200				

Tablo 13’te verilen çözümlene sonuçlarına göre öğretmenlerin dijital okuryazarlıkları ve küresel yetkinlikleri hizmet içi eğitim durumlarına göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>0,05$). Öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarının ve küresel yetkinliklerinin cinsiyet, AB projesi ve TÜBİTAK projesine göre t testi sonuçları Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14.

Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlıklarının ve Küresel Yetkinliklerinin Cinsiyet, AB Projesi ve TUBİTAK Projelerine Göre T Testi Sonuçları

Ölçek	Değişkenler	N	\bar{x}	SS	SD	t	p	
Dijital Okuryazarlık	Cinsiyet	Kadın	100	36,57	6,83	198	-2,15	*0,033
		Erkek	100	38,82	7,92			
	AB Projesi	Katılmayanlar	147	36,71	7,47	198	-3,16	**0,002
		Katılanlar	53	40,41	6,78			
	TUBİTAK Projesi	Katılmayanlar	96	36,95	6,61	8,99	-1,34	0,18
		Katılanlar	104	38,37	8,14			
Küresel Yetkinlik	Cinsiyet	Kadın	100	95,82	9,2	198	-1,45	0,14
		Erkek	100	97,73	9,35			
	AB Projesi	Katılmayanlar	147	95,85	8,98	198	-2,34	*0,020
		Katılanlar	53	99,32	9,78			
	TUBİTAK Projesi	Katılmayanlar	96	96,55	8,25	198	-0,32	0,74
		Katılanlar	104	96,98	10,21			

Tablo 14’te gösterildiği gibi öğretmenlerin dijital okuryazarlıkları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir ($t(198) = -2,15, p < 0,05$). Erkek öğretmenlerin dijital okuryazarlık ortalamaları ($\bar{x}=38,82$), kadın öğretmenlerin dijital okuryazarlık ortalamaları ($\bar{x}=36,57$) olarak belirlenmiştir. Bu durumda erkek öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri kadın öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinden daha yüksektir. Öğretmenlerin dijital okuryazarlıkları AB Projeleri katılım durumuna göre de anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t(198) = -3,16, p < 0,05$). AB Projelerine katılan öğretmenlerin dijital okuryazarlık ortalamaları ($\bar{x}=40,41$), AB Projelerine katılmayan öğretmenlerin dijital okuryazarlık ortalamaları ($\bar{x}=36,71$) olarak belirlenmiştir. Bu durumda AB Projelerine katılan öğretmenlerin dijital okuryazarlık ortalamaları AB Projelerine katılmayan öğretmenlerin dijital okuryazarlık ortalamalarında daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin dijital okuryazarlıkları TUBİTAK Projeleri katılım durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t(8,99) = -1,34, p > 0,05$).

Öğretmenlerin küresel yetkinlikleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t(198) = -1,45, p > 0,05$). Öğretmenlerin küresel yetkinlikleri TUBİTAK Projeleri katılım durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t(198) = -0,32, p > 0,05$). Öğretmenlerin küresel yetkinlikleri AB Projeleri katılım durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t(198) = -2,34, p < 0,05$). AB Projelerine katılan öğretmenlerin küresel yetkinlik ortalamaları ($\bar{x}=99,32$) ve AB Projelerine katılmayan öğretmenlerin küresel yetkinlik ortalamaları ($\bar{x}=95,85$) olarak belirlenmiştir. Bu durumda AB Projelerine katılan öğretmenlerin küresel yetkinlik ortalamaları AB Projelerine katılmayan öğretmenlerin küresel yetkinlik ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin dijital okuryazarlıkları ile küresel yetkinlikleri arasındaki korelasyon Pearson’ s r momentler çarpımı korelasyon katsayısı ile çözümlenmiştir. Öğretmenlerin küresel yetkinlikleri ve dijital okuryazarlıkları arasında orta düzeyde, olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=0,326, p < 0,05$). Öğretmenlerin küresel yetkinlikleri arttıkça dijital okuryazarlıklarının da artabileceği olasıdır.

Tartışma

Ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin dijital okuryazarlıkları ve küresel yetkinliklerinin farklı değişkenler açısından incelendiği çalışmada öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarının cinsiyet, branş, AB Projelerine katılım, lisansüstü eğitim alma, internette geçirdikleri süreye göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Erkek öğretmenlerin dijital okuryazarlıkları kadın öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Akgün ve Akgün (2020) tarafından Sosyal Bilgiler bölümünde okuyan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada lisans öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin iyi düzeyde olduğu, cinsiyetleri açısından dijital okuryazarlık düzeylerinin erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Dijital okuryazarlığın öğretmen eğitim programında temel olarak yer alması gerektiği ve öğretmen adaylarının dijital okuryazarlığı eğitim aracı olarak kullanmakta yetersiz kaldıkları belirtilmektedir (Campbell, 2016). Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin dijital okuryazarlıkları ortalamalarının diğer branşlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ocak ve Karakuş (2019) öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık öz-yeterlilik becerilerinin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği ile Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmenliği arasında ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmenliği lehine anlamlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. AB projelerine katılan öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarının ve küresel yetkinliklerinin AB projelerine katılmayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Tezli yüksek lisans eğitimi alan öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarının tezsiz yüksek lisans eğitimi alan öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarına göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Lisans üstü eğitim almayanlar ile tezsiz yüksek lisans yapan öğretmenler arasında lisansüstü eğitim almayanlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. İnternette daha fazla zaman geçiren öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Baş (2011) ilköğretim öğretmenlerinin eğitsel internet kullanımı öz-yeterlilik inançlarını farklı değişkenler açısından incelediği çalışmasında lisans üstü düzeyde öğrenim gören öğretmenlerin eğitsel internet kullanımı öz-yeterlilik inancını diğer öğrenim düzeyinde yer alan öğretmenlerden anlamlı derece yüksek bularak benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Öğretmenlerin küresel yetkinlikleri de lisansüstü eğitim alma durumları ile anlamlı farklılık göstermektedir. Lisansüstü eğitim yapmayanların tezsiz yüksek lisans yapanlara göre; tezli yüksek lisans yapanların tezsiz yüksek lisans yapanlara göre; doktora yapan öğretmenlerin tezsiz yüksek lisans yapan öğretmenlere göre küresel yetkinliklerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. AB projelerine katılan öğretmenlerin küresel yetkinliklerinin bu projelere katılmayanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin dijital okuryazarlıkları ile küresel yetkinlikleri arasında anlamlı, orta düzeyde, olumlu yönde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır.

Sonuç

Bilişim teknolojileri öğretmenleri, hem öğretmen yetiştiren kurumlardan aldıkları eğitim hem de mesleklerinin kendisi nedeniyle teknolojiyi doğası gereği daha yoğun kullanmaktadır. Lisansüstü eğitim, öğretmenlere bilgi teknolojisi ve eğitim teknolojisi alanlarında daha çok beceri kazandırmakta ve etkili bir biçimde sınıf içinde kullanılmasına yardımcı olmaktadır. AB projelerine katılım, öğretmenlere birbirinden farklı kültürlerden gelen profesyonellerle tanışma olanakları tanıyabilmekte ve yeni öğretim yöntemleri ve en iyi uygulamaların paylaşılmasına katkı sağlayabilmektedir. Öğretmenlerin dijital okuryazarlıkları arttıkça küresel yetkinliklerinin de daha iyi olabileceği söylenebilir.

Öneriler

Kadın öğretmenlerin dijital okuryazarlık eğitimlerine daha fazla öncelik verilmesine yönelik önlemlerin alınmasında fayda görülmektedir. Öğretmenlerin lisansüstü eğitim programlarına katılmaları; öğrenme kuramları, öğretim yöntemleri, bilgi teknolojileri ve eğitim teknolojisi alanlarında daha ileri düzeyde eğitim alma olanağı sağlayabilir. Öğretmenler, uluslararası bilimsel araştırma projelerine katılarak, meslektaşlarıyla iş birliği yapabilmekte, deneyimlerini paylaşabilmekte ve en iyi uygulamaları

keşfedebilmektedirler. Bu projeler, küresel bilgi ve deneyimlerle öğretmenlerin zihinsel olarak zenginleşmelerini sağlamakta ve toplumun öğrenciler için beklediği daha zengin bir eğitim deneyimini sunmalarına yardımcı olabilmektedir. Sonuç olarak öğretmenlerin lisansüstü eğitim alması, uluslararası bilimsel araştırma projelerine katılması ve bilgi teknolojisi türünden eğitim teknolojilerini etkin olarak kullanmasını dijital okuryazarlık ve küresel yetkinliklerini geliştirebilmektedir. Böylece öğretmenler, öğrencilerin dijital çağın gereksinimlerine uyum sağlayarak onların başarılı bir biçimde küresel dünyayla bütünleşmelerine katkı sağlayabilecektir.

Kaynakça

- Akarsu, C. K., & Özdemir, M. (2021). Küresel yetkinlik ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(42), 5542-5576.
- Akgün, İ. H. & Akgün, M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 1-19
- Atabek, O. (2020). *Development and validation of digital writing scale for preservice teachers*. Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language), 14(2), 119-139. <https://novitasroyal.org/volume-14-issue-2-october-2020/>
- Baş, G. (2011). İlköğretim Öğretmenlerinin Eğitsel İnternet Kullanımı Öz-Yeterlik İnançlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelemesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1 (2), 35-51.
- Benali, M., Kaddouri, M., and Azzimani, T. (2018). Digital competence of Moroccan teachers of English. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 14(2), 99-120.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). Özgünlük Ölçeği'nin uyarlanması ve özgünlük ile mutluluk arasındaki ilişkide maneviyatın aracı rolü. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 38-59
- Campbell, E. (2016). Pre-service teachers' perceptions and practices: *integrating digital literacy into English education*(Unpublished Doctoral dissertation). University of Cape Town.
- Cushner, K., & Brennan, S. (2007). *Intercultural Student Teaching: A Bridge to Global Competence*. Rowman & Littlefield Education. 15200 NBN Way, PO Box 191, Blue Ridge Summit, PA 17214-0191.
- Creswell, J. W. (2017). Eğitim araştırmaları: *Nitel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. Edam.
- Delacruz, S. (2018). Building digital literacy bridges: Connecting cultures and promoting global citizenship in elementary classrooms through school-based virtual field trips. *TechTrends*, 1–12.
- Dimitrov, N., & Haque, A. (2016). Intercultural teaching competence: a multi-disciplinary model for instructor reflection. *Intercultural education*, 27(5), 437-456.
- European Commission (2003) *eLearning: Better eLearning for Europe Directorate-General for Education and Culture*. Luxembourg. Office for Official Publications of the European Communities
- Felch, C. (2016). *Preparing the next generation of global leaders: How principals in international studies high schools promote global competence* (Doctoral dissertation, University of Southern California).
- Greenhow, C., Robelia, B., & Hughes, J. E. (2009). Learning, teaching, and scholarship in a digital age: Web 2.0 and classroom research: What path should we take now? *Educational Researcher*, 38(4), 246–259.
- Hanell, F. (2018). What is the ‘problem’ that digital competence in Swedish teacher education is meant to solve?. *Nordic Journal of digital literacy*, 13(3), 137-151.
- Harrell, S., & Bynum, Y. (2018). Factors affecting technology integration in the classroom. *Alabama Journal of Educational Leadership*, 5, 12-18.

-
- International Literacy Association. (2018). *Improving digital practices for literacy, learning, and justice: More than just tools*.
- ISO- International Organization Standardization, 2015, *Nanotechnologies — Vocabulary — Part 1: Core terms*, Technical Specification, ISO/TC 229.
- ISTE. (2018). *Crosswalk: Future ready librarians framework and ISTE standards for educators*. International Association for Technology in Education.
- Karakuş, G., & Gürbüz, Ocak (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık öz-yeterlilik becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 129-147.
- Kaya, B., ve Kaya, A. (2012). Teknoloji çağında öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık algıları. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 81-95
- Mansilla, V. B., & Jackson, A. (2012). Preparing Our Youth to Engage the World. *Council of Chief State School Officers: Edsteps Initiative and Asia Society Partnership for Global Learning (CCSSO)*, 21(3).
- Merryfield, M. M. (2000). Why aren't teachers being prepared to teach for diversity, equity, and global interconnectedness? A study of lived experiences in the making of multicultural and global educators. *Teaching and teacher education*, 16(4), 429-443.
- Morrison, R., & Garcia, L. (2011). From embedded to integrated: digital information literacy and new teaching models for academic librarians. *In ACRL National Conference 2011*.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2018) *Preparing Our Youth for an Inclusive and Sustainable World: The OECD PISA global competence framework*.
- Osterman, M. D. (2013). *Digital literacy: Definition, theoretical framework, and competencies*.
- Özoğlu, C., & Kaya, E. (2021). Analysis of the relationship between the lifelong learning and digital literacy of generation Z teacher candidates. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 415-437.
- Pew Research Center. (2014). *Digital life in 2025*.
- Pianfetti, E. S. (2001). *Focus on research: Teachers and technology: Digital literacy through professional development*. *Language Arts*, 78(3), 255-262.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Experimental designs using ANOVA* (Vol. 724). Belmont, CA: Thomson/Brooks/Cole.
- Üstündağ, MT, Güneş, E. ve Bahçivan, E. (2017). Dijital okuryazarlık yapısının Türkçeye uyarlanması ve fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık durumları. *Eğitim ve Gelecek Dergisi*, (12), 19-29.
- Wagner, T. (2008). *Rigor redefined*. *Educational leadership*, 66(2), 20-24.

Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Matematik Seferberliğine Yönelik Algılarının İncelenmesi

Mehmet GÜLTEN¹

Bafra Fatih Ortaokulu

İbrahim GÜL²

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Özet

Bilgi çağında, analitik düşünen, doğru karar veren, problemlere yeni fikirler üreten, üst düzey düşünme kabiliyetine sahip insanlara ihtiyaç duyulmaktadır. Böyle insanların yetişmesinde matematik dersinin önemli bir konuma sahip olduğu kabul edilmektedir. Günlük yaşamda hemen her alanda matematik uygulamalarına rastlamak mümkündür. Örneğin bilgisayar teknolojilerinin işlemcileri matematiksek teorilere dayalı olarak işlemektedirler. Böylesine önemli bir konuma sahip olmasına rağmen öğrencilerimizin matematik başarıları başka ülkelerle karşılaştırıldığında istenilen seviyede olmadığı anlaşılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı bu eksikliği gidermek için matematik seferberliği başlatmıştır. Bu çalışmada ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik seferberliğine yönelik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel bir çalışma olup durum çalışması yöntemiyle ele alınmıştır. Çalışma grubunun seçiminde amaçlı örneklem yöntemlerinden tipik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında, öğretmenlerin çoğunlukla matematik seferberliğine yönelik bilgilerinin olduğu görülmüştür. Matematik seferberliğine üniversitede aldıkları eğitimin bir yarar sağlamadığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde aldıkları hizmet-içi eğitim faaliyetlerinin de bu seferberliğe pek fazla katkı sağlamadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin seferberliğe yönelik algıları iyi olmakla beraber birtakım sorunlarla karşılaşılacağı dile getirilmiştir. Öğretmenler bazı öğrencilerde matematik fobisi olduğunu, velilerle ilgili bazı sorunlar yaşadıklarını, sınıf mevcutlarının kalabalık olması yanında evrak yoğunluğundan şikâyet etmektedirler. Bu konuda bilgi eksikliği gibi sorunların bulunduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler bu gibi olumsuzlukların giderilmesi için birtakım önerilerde bulunmuşlardır.

Anahtar kelimeler: Ortaokul öğretmeni, matematik seferberliği, öğretmen algısı

Giriş

Günümüz dünyasında bilim ve teknolojiye meydana gelen hızlı gelişmeler insanların iş yaşamını daha karmaşık bir hale dönüştürmüştür. Bu karmaşadan kurtulmanın yolu eğitimden geçmektedir. Bunun sonucunda da günümüzde eğitim daha önemli bir hale gelmiştir (Akkoyunlu, 1995). Eğitim bir ülkenin farklı yönleri hakkında fikir sahibi olmamıza yardım eder. Ülkelerin gelişmişlik düzeylerini belirleyen en önemli göstergelerinden birisi şüphesiz o ülkede verilen eğitimin niteliğidir. Kaliteli ve nitelikli insan yetiştirmenin yolu etkili bir eğitimden geçmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, eğitimin içinde bulunduğumuz bilgi çağının ve toplumun ihtiyaç duyduğu niteliklere sahip insanlar yetiştirmesi gerekmektedir (Aydın, 2003). Bilgi çağının toplumları hızlı ve analitik düşünebilen, doğru kararlar verebilen, problemlere yaratıcı ve yeni fikirlerle çözümler üretebilen, üst düzey düşünme kabiliyetine sahip insanlara ihtiyaç duymaktadırlar. Eğitimin hedefi de bu ihtiyaca cevap verebilen insanlar yetiştirmek olmalıdır. Bu özelliklere sahip bireylerin yetirilmesi bir bakıma toplumun da eğitim seviyesini yükselteceği anlamına gelecektir.

Eğitimde niteliğin artırılmasıyla ülke gelişimi için büyük bir öneme sahip olan teknolojiyi anlamak ve kullanmak daha da kolaylaşacaktır. Teknolojinin üreticisi olamayıp sadece tüketicisi olan ülkeler teknolojinin üreticisi olan ülkelerin pazarı olmaktadır (Kahramaner ve Kahramaner, 2003). Bu bakımdan teknoloji üreten ve bunu pazarlayan bir ülke olmanın ön koşulu etkili bir eğitimden geçmektedir. Bu bakımdan eğitimin içeriğinin buna göre düzenlenmesi ve hayata geçirilmesi önem kazanmaktadır.

¹ Sorumlu Yazar. Bafra Fatih Ortaokulu, mehmat555@gmail.com

² Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı igul@omu.edu.tr, ORCID:0000-0002-0501-8221

Matematik ilk zamanlarda ölçme ve basit sayma işlemleri şeklinde toplumun ihtiyaçlarına cevap verirken içinde bulunduğumuz bilgi çağında ise bütün bilim dalları ve doğal olarak teknoloji için büyük bir öneme sahiptir. Sıradan ve sade bir hayat süren insanlar çoğunlukla zamanlarını okuma, alışveriş yapma, basit şema ve grafikleri anlama-yorumlama, basit işlemlerle hesaplamalar yapma gibi birçok matematiksel kavramı yaşamlarını kolaylaştırmada kullanmaktadırlar. Bunun daha da ötesinde ise günümüz bilgisayar teknolojilerinin işlemcileri matematiksel teorilere dayanmaktadır. Günlük yaşama biraz dikkatle göz atıldığında, her alanda matematik uygulamalarına rastlamak mümkündür. Birçok açıdan bakıldığında aslında medeniyet sahip olduğu teknolojiyi matematiğe borçludur (Işık A. ve Bekdemir, M, 1998). Kısacası nitelikli bir matematik eğitimi olmadan bilim ve teknolojiden söz edilemeyeceği gibi sosyal ve ekonomik kalkınmadan da bahsetmek zor olacaktır (Ersoy, 2003).

Ülkelerin gelişimi için bu denli bir öneme sahip matematik eğitiminin ülkemizdeki durumu diğer ülkelerle karşılaştırıldığında çok iyi olmayan bir tablo ortaya çıkmaktadır. Bunun en basit kanıtı, dünyada fen ve matematik alanında farklı ülkelerin 4. ve 8. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin katıldıkları Trends İn International Mathematics and Science Study (TIMSS) sınav sonuçlarıdır. Türkiye'nin TIMSS 1999, 2007, 2011, 2015 yıllarında katılmış olduğu sınav sonuçlarına bakıldığında, 8. Sınıf seviyesinde 1999' da 429 puan ile 31. sırada yer aldığı görülmektedir. TIMSS 2007'de ise 432 puan ile 30. sırada, TIMSS 2011'de 452 puanla 24. sırada ve TIMSS 2015'de de 458 puan alarak yine 24. sıraya yer almıştır (Bütüner ve Güler, 2017). Ülkemizin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk'ün gösterdiği muasır medeniyetler seviyesine çıkma hedefine bu sonuçlarla ulaşılması mümkün görünmemektedir.

Matematik eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, Çekici ve Yıldırım'ın (2011) yapmış oldukları araştırmada kız öğrencilerin erkeklere, özel ders alanların almayanlara göre matematiğe daha fazla ilgi gösterdiği bulunurken dershaneye gitme değişkenine göre bir farklılık bulunmamıştır. Erken çocuklukta matematik eğitiminin önemini ortaya koyan yabancı literatürde çalışmalara da rastlanmaktadır (Clements ve Sarama, 2011; Pound, 2008; Sarama ve Clements, 2009). Bu çalışmalarda matematik eğitime erken yaşlarda başlamanın önemine dikkat çekilmektedir. Yapılan araştırmaların çoğunluğunun da okulöncesi ve erken çocukluk dönemine ait olduğu görülmektedir (Baroody vd., 2006; Claessens vd., 2009; Jordan vd., 2009). Matematik eğitiminin başarıya ulaşmasında diğer önemli bir husus ise çocukların matematiğe karşı olumlu tutum geliştirilmesine yardımcı olmaktır (Baroody vd, 2009; Bodovski ve Farkas, 2007, Smith, 2010). Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde, matematik eğitimi konusunda yapılan araştırmaların yeterli sayıda olmadığı da tespit edilmiştir (Dinç vd., 2022).

Ekonomik ve toplumsal kalkınmada önemli bir etken olduğu ifade edilen matematik eğitiminin ülkemizde istenilen seviyelerde olmaması muasır medeniyetler hedefine ulaşılmasına ciddi bir engel olarak ifade edilebilir. Bu sebeple ülkemizde matematik eğitiminin niteliğini artırıcı tedbirlerin alınması gerekmektedir. Bu bağlamda ülkemizde 2022 yılında Millî Eğitim Bakanlığı, TÜBİTAK ve üniversiteler iş birliğinde matematik dersinin öğrenimini günlük yaşam becerilerine uyarlayarak hem kolaylaştırmak hem de öğrencilerin bu dersi küçük yaştan itibaren sevmelerini sağlamak amacıyla matematik seferberliği projesi başlatılmıştır.

Bu projenin en büyük ve en önemli paydaşı hiç kuşkusuz alanda projeyi gerçekleştirecek olan matematik öğretmenleridir. Projenin başarıya ulaşmasında matematik öğretmenlerinin projeyi olumlu algılamaları ve sahiplenmeleri büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik seferberliğine yönelik algıları incelenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın amacı ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik seferberliği projesine yönelik algılarının incelenmesidir. Bu amaca yönelik olarak şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenler matematik seferberliği hakkında ne kadar bilgilendirilmişlerdir?
2. Üniversite eğitimi almanın matematik seferberliğine katkısı nedir?
3. Hizmet içi eğitimlerin matematik seferberliğine katkısı nedir?
4. Öğretmenlerin matematik seferberliğine yönelik algı ve tutumları nasıldır?
5. Matematik seferberliği sürecinde karşılaşılan sorunlar nelerdir?

6. Matematik seferberliğinin daha etkin olabilmesi için önerileriniz nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma yeni ortaya konulan matematik seferberliğini öğretmen görüşleri açısından inceleme ve betimlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaca yönelik olarak araştırmanın desene en uygun olabilecek nitel desenlerden durum çalışması olarak belirlenmiştir. Nitel desende amaç, bir durumun direkt ve basit bir şekilde betimlenmesini sağlamaktır (Lambert ve Lambert, 2012; Sandelowski, 2010). Temel amacı, var olan durumların gizli kalmış unsurlarını ortaya koymak ve olay hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmaktır (Denzin ve Lincoln, 2005; Marshall ve Rossman, 2006). Durum çalışmasında genelleştirme yerine durumdan en mükemmel şekilde ne anlaşıldığının çalışılmasının tasarısı üzerinde vurgu yapılmaktadır (Denzin ve Lincoln, 2005). Bu çalışmada ortaya çıkması hedeflenen olgu, ortaöğretim matematik öğretmenlerinin matematik seferberliği hakkında görüşleridir.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklemede araştırmacı kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısını kullanır ve araştırmanın amacına uygun olanları örnekleme alır (Balcı, 2009). Tipik örnekleme ise evrende yer alan birçok farklı durumdan olağan durumu belirlemektedir (Büyüköztürk vd. 2013). Araştırmanın amacına hizmet edecek sekiz öğretmen gönüllü olarak araştırmaya katılmışlardır. Katılımcılar dördü erkek dördü kadın olmak üzere sekiz öğretmenden oluşmaktadır. Bu öğretmenlerin tamamı araştırma amacına uygun olarak ortaokullarda görev alan matematik öğretmenleridir. Ortaokul öğretmenlerinin matematik seferberliği hakkında görüşleri incelenirken katılımcılar en az on ve daha fazla mesleki tecrübeye sahip olan öğretmenlerden seçilmiştir. Bu seçilen öğretmenlerin tamamı Samsun ilinin Bafra ilçesindeki ortaokullarda görev yapmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenler altısı lisans mezunu ikisi yüksek lisans mezunudur. Katılımcıların 6'sı 10-15 yıl arasında tecrübeye sahip 2'si 15-20 yıl mesleki tecrübeye sahiptirler.

Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin toplanmasında görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Görüşme tekniği ile katılımcıların belirlenen olgu hakkındaki fikirlerini özgür bir şekilde ifade edebilecekleri düşünülmüştür (Bogdan ve Biklen, 2003). Uygulanan bu görüşme tekniğinde katılımcıların rahat bir şekilde kendilerini ifade etmeleri sağlanmaktadır (Creswell, 2002). Bu çalışmada matematik seferberliği hakkında öğretmen görüşlerine ilişkin veri toplamak için çalışmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlama sürecinde matematik seferberliği hakkında ilgili alanyazın incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda görüşme formunda yer alan sorular hazırlanmıştır. Bu soruların uygunluğu ile ilgili olarak iki alan uzmanı öğretim üyesinin görüşleri alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Hazırlanan soruların anlaşılır olup olmadığını belirlemek için Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Yönetimi yüksek lisans öğrencileri olan iki öğretmenin görüşleri alınmıştır. Daha sonra Samsun ilinde görev almakta olan iki matematik öğretmenin görüşlerinden de yararlanarak sorulara son hali verilerek katılımcılara yöneltilmiştir. Görüşmeler Mayıs 2023 tarihinde yapılmıştır. Görüşmelerde olası veri kayıplarını en aza indirmek için ses kaydı alınmıştır. Ses kaydının görüşmecilerde yaratabileceği olumsuz durum düşünülerek isterlerse görüşme sonunda dinleyebilecekleri ve istemedikleri yerleri silip, düzeltebilecekleri kendilerine ifade edilmiştir. Bu şekilde katılımcıların kendilerini daha rahat ifade edebilmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Yapılan görüşmelerde iki araştırmacı da aynı anda bulunmuştur. Ancak olası olumsuzlukları engellemek için görüşme bir araştırmacı tarafından sürdürülmüştür. Öğretmenlerin görüşlerini daha rahat ifade edebilmeleri için kendi okullarında ve yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Böylece araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamaya yönelik önlemler alınmaya çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşmeler sonucunda ulaşılan veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır. Bunun için önce veriler okunarak düzenlenmiştir. Daha sonra düzenlenen veriler tanımlanmıştır. Araştırmaya katılan kişilerden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Tanımlanan bulgular açıklandıktan sonra birbiriyle ilişkilendirilerek anlamlandırılmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

İlk önce ses kayıtları dinlenerek deşifre edilmiş ve görüşme sırasında tutulan notlarla karşılaştırılarak son hali yazıya geçirilmiştir. Daha sonra çözümlenebilir katılımcılara birer numara verilerek incelemeler yapılmıştır. Görüşmede sorulan her bir soru tema olarak kabul edilmiş ve buna göre çözümlenmeler yapılmıştır. Bulguları desteklemek için doğrudan alıntılar yapılarak toplanan veriler birbiriyle ilişkilendirilerek yorumlanmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Bulgular ve yorumlar kısmında görüşmeler sırasında katılımcıların sorulara verdiği yanıtlar araştırmanın amaç ve alt amaçları doğrultusunda analiz edilip sunulmuştur.

Öğretmenlerin Matematik Seferberliği Hakkında Bilgilendirilmesi

İlk aşamada katılımcıların matematik seferberliği hakkında bilgilendirilip bilgilendirilmediğine dikkat edilmiştir. Çalışmanın amaçları doğrultusunda katılımcıların matematik seferberliği hakkında bilgilendirildi mi bilgilendirilmediyse hangi kanallardan bu bilgilendirilmenin sağlandığı anlaşılmasına çalışılmıştır. Katılımcıların 7'sinin bu konu hakkında bilgilendirildiğini 1 öğretmen ise bilgilendirme yapılmadığı yönünde görüş bildirmiştir. Matematik seferberliği hakkında bilgi sahibi olan katılımcıların 5'inin internet ve sosyal medya üzerinden bilgi sahibi olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Bu durumu bazı katılımcı öğretmenler şöyle ifade etmektedirler:

MEB'in matematik seferberliği adı altında bir projenin olduğunu sosyal medya platformlarından öğrendim. Projenin içeriği hakkında alandaki ilgili öğretmenler olarak bizlere herhangi bir tanıtım ve bilgilendirme yapılmadı. Bir TV haberinde ve bakanlığın twitter hesabında bir grup öğretmene projenin tanıtım toplantısının yapıldığını öğrendim. Bakanlık tarafından ulusal çapta matematik dersi ile ilgili yapılmak istenen bir proje ile ilgili konunun belki de en önemli tarafı olan matematik öğretmenlerinin projeden bu şekilde haberdar olması çok garip. Ö3

Evet bilgilendirildim. Okula bu konuda gelen yazı, bakanlığın internet sitesi ve sosyal medya üzerinden bilgi sahibi oldum. Ama bu konuda il ya da bakanlık düzeyinde herhangi bir toplantı veya seminer yapılarak bilgilendirilmedim. Ö5

Genellikle bilgi sahibi olanlarında yetersiz seviyede bilgilendirildikleri ve matematik seferberliği konusunda bu seferberliğin en büyük öncüsü olan öğretmenlerin kendi başlarına bilgi sahibi olmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır.

Matematik Seferberliği İçin Üniversite Eğitimi Yeterli midir?

Bu amaç kapsamındaki soruda öğretmenlerin 7'sinin üniversite eğitimini matematik seferberliği kapsamında yeterli bulmadığını sadece 1'inin aldığı eğitimi yeterli bulduğunu belirtmiştir. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

Yeterli bulmuyorum. Çünkü Üniversitede aldığım eğitimin üzerinden 15 yıl geçti. Gelişen eğitim bilimleri, yeni yöntem ve teknikler hakkında eğitimlere ihtiyacımız olduğu çok açık. Günümüz öğrencilerinin çağın eğitim ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte bir anlayış için benim ve diğer zümre arkadaşlarımızın alanımız ile ilgili sürekli bir eğitime ve gelişime ihtiyaç duyduğumuz bir gerçektir. Ö2

Genel anlamda yeterli buluyorum. Dünya değişiyor ve dönüşüyor haliyle üniversiteden mezun olduğumdaki şartları göz önünde bulundurursak yeterlidir. Fakat günümüz şartlarında kendimizi yenilemeye ve günün şartlarına uyumlu hale getirmeye ihtiyaç vardır. Hizmet içi eğitimlerle bu değişime ayak uydurulabilir. Ö7

Değişen ve gelişen eğitim süreçlerine vurgu yapan katılımcılardan sonra üniversite eğitiminin teorik yönünün ağır bastığı ve matematik seferberliği gibi uygulama yönü daha ağır basan süreçlere etkisinin az olduğunu ifade eden bir öğretmenin görüşü şöyledir:

Üniversitelerde verilen matematik eğitimi daha çok içerik ve bilgi üzerine yoğunlaşmıştır. Matematik seferberliği ise matematiğin günlük yaşamda etkin kullanımını amaç edinmektedir. Bu nedenle bilginin günlük yaşamda kullanımına yönelik verilen eğitimin amaca hizmet ettiğini düşünmüyorum. Ö8

Matematik seferberliği daha çok dijital ortamı etkin kullanma ve ürün oluşturma ile ilgili olduğu için ve üniversitelerde bize verilen eğitimler daha çok hazır teorik bilgilerin öğrencilere öğretilmesi ile ilgili olduğunu düşündüğümünden üniversite eğitimini matematik seferberliği açısından yeterli bulmuyorum. Ö4

Genel anlamda yeterli buluyorum. Dünya değişiyor ve dönüşüyor haliyle üniversiteden mezun olduğumdaki şartları göz önünde bulundurursak yeterlidir. Fakat günümüz şartlarında kendimizi yenilemeye ve günün şartlarına uyumlu hale getirmeye ihtiyaç vardır. Hizmet içi eğitimlerle bu değişime ayak uydurulabilir. Ö1

Hizmet-içi Eğitimlerin Matematik Seferberliğine Katkısı

Hizmet içi eğitimleri, matematik seferberliğine katkısı konusunda katılımcıların tamamının yeterli bulmadığı anlaşılmaktadır. Katılımcılar, hizmet içi eğitimlerin sadece matematik seferberliği konusunda değil genel olarak matematik alanında da yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuda bazı öğretmen görüşleri şöyledir:

Hali hazırda milli eğitim bünyesinde yapılan hizmet içi eğitimler çoğunlukla çok verimli değiller. Eğitimlerin bir kısmı öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçları kapsamında olmamakla birlikte bir kısmı da bilinen meselelerin tekrarı niteliktedir. Belki çok az bir kısmı öğretmenler için verimli olmaktadır. Benim de katıldığım hizmet içi eğitimler çoğunlukla alanımla ilgisi olmayan daha çok meslekiyi da genel kültür niteliğindeki eğitimlerdi. Dolayısıyla hizmet içi eğitimlerin matematik seferberliği kapsamında yeterli bulmuyorum. Ö6

Yeterli bulmuyorum. Bazı hizmet içi eğitim kurslarının isteğe bağlı değil, zorunlu olması her yıl hizmet içi eğitim listesinin ihtiyaçlar kapsamında güncellenerek öğretmenlerin kendilerinde eksik gördüğü konuları tamamlamaları sağlanmalı. Ö1

Öğretmenlerin Matematik Seferberliğine Yönelik Algı ve Tutumları.

Bu amaç kapsamında öğretmenlerin verdikleri cevaplar analiz edildiğinde aslında ne kadar olumsuzluktan bahsedilse de bu projenin gerekli olduğuna inandıkları ve bu süreçten mutlu oldukları ifade edilebilir. Yaşanan sorunlardan dolayı olumsuz bir hava esse bile genel anlamda matematik seferberliğine karşı tutumları ve algıları olumlu gözükmektedir. Bu konuda bazı öğretmen görüşleri şöyledir:

Matematik seferberliği gerçek anlamda kullanıma başlandığında gerçekten faydalı olabileceğini düşünüyorum. Özellikle soyut kavramlar içeren matematik dersinin çocuğun daha fazla duyu organına hitap edeceğinden matematik dersine olan ilginin ve başarının artacağını düşünüyorum. Ö4

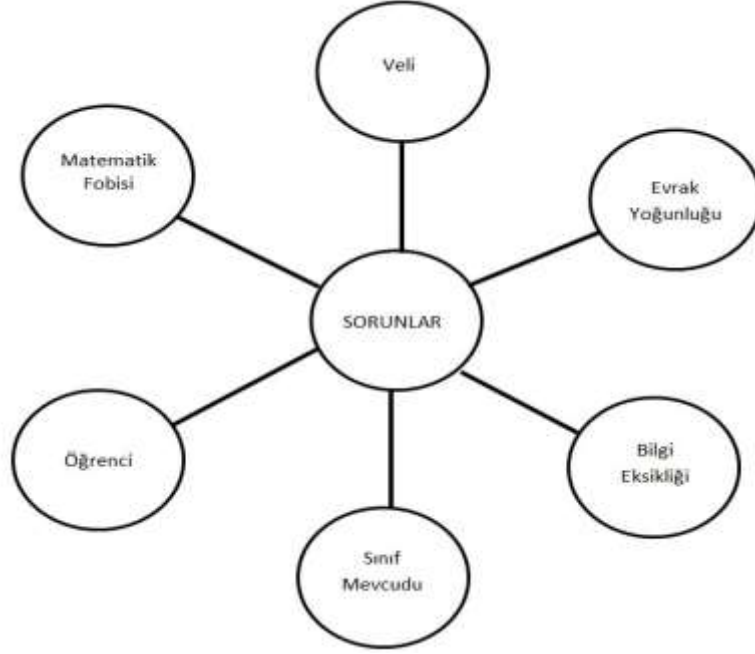
Matematik seferberliği içeriklerin öğrencilere eğlenceli ve etkili bir şekilde aktarılarak bu bilgileri günlük yaşamda etkin kullanımını amaç edinmektedir. Bende bıraktığı iz ise matematik öğretmenleri üzerine üstleri tarafından sırf yapılmış olmak için uygulanacak zorunluluk ve baskı unsuru algısı bırakmaktadır. Ö7

Matematik seferberliği bana göre ülkemiz adına aslında yapılması gereken bir proje. Fakat bu noktada başta matematik öğretmenleri olmak üzere eğitimin tüm paydaşlarının bu projeye dâhil edilmesi gerekir. Daha fazla sahiplenilmesi gerekir. Ö2

Matematik Seferberliği Kapsamında Karşılaşılan Sorunlar

Bu amaca yönelik öğretmenlerin cevapları kodlanarak aşağıdaki grafikte gösterilmiştir.

Grafik 1. Matematik seferberliği kapsamında karşılaşılan sorunlar



Grafik 1 incelendiğinde öğretmenler matematik seferberliği konusunda en çok sorun yaşadığı konular, matematik fobisi, veli, öğrenci, sınıf mevcudu, evrak yoğunluğu ve bilgi eksikliği olarak sıralanmaktadır. Veli ile ilgili yaşanan problemlere sırasıyla Ö1 ve Ö8 kodlu katılımcılar şu şekilde örnekler vermiştir:

Genel olarak yöneticilerin proje hakkında yeterli bilgilendirme ve eğitim çalışmalarını yapmaması. Proje hakkında yeterli bilgiye sahip olmamız. Ayrıca yönetici, öğrenci ve velilerin konuya olan ilgisizliği sayılabilir. Ö1

Şu an görev yaptığım kuruma göre matematik seferberliğini değerlendirecek olursam. Uygulamak çok zor. Çünkü sınıf mevcutları 35-45 arasında, kalabalık sınıflarda öğrenciler ile bu tarz uygulama, oyun temelli çalışmalar imkânsız oluyor. Ayrıca velilerin beklentileri daha çok sınav odaklı bir hal almış durumda. Buda uygulamada handikap sağlayacaktır. Ö8

Müfredatta öğretmemiz gereken konuların hepsini kapsamadığı için içerik eksikliği ile karşılaşıyorum. Bu da hazırlanan dijital ortamın kullanımını olumsuz etkiliyor. Ö6

Karşılaşılan zorlukların başında projenin evraklara hapsedilmesi diyebiliriz. Projeyi kâğıt ve evraklardan kurtarıp idarecilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin yarışma alanından çıkarılması gerekmektedir. Ö5

Şu an görev yaptığım kuruma göre matematik seferberliğini değerlendirecek olursam. Uygulamak çok zor. Çünkü sınıf mevcutları 35-45 arasında, kalabalık sınıflarda öğrenciler ile bu tarz uygulama, oyun temelli çalışmalar imkânsız oluyor. Ayrıca velilerin beklentileri daha çok sınav odaklı bir hal almış durumda. Buda uygulamada handikap sağlayacaktır. Ö8

En büyük problem olarak, ailede oluşmuş olan matematik fobisi. En kötüsü bu. Fobi aileden çocuklara geçmektedir. Öğrencilerin büyük bölümü daha başlamadan matematikte başarısız olduğunu/olacağını bildirmektedir. Ö2

Matematik Seferberliği Kapsamın Güncel Çözüm Önerileri

Bu amaç sonucunda öğretmenlerin günümüz koşullarını değerlendirerek kendilerinin ortaya koyduğu farklı çözüm yolları algılanmaya çalışılmıştır. Bunun sonucunda katılımcılarının çoğunun uygulamaya dönük hamleler yapılması gerektiğini ve bunun için ortaya çıkan problemlerin azaltılması gerekliliğini vurgulamışlardır.

Matematiğin ülkemizdeki en önemli engeli ön yargılar ve matematiğin sevilmemesidir. Bu kamplar sayesinde matematiğe karşı ön yargıların kırılacağı ve sevilen bir derse dönüşeceği aşikârdır. Ö1

Öncelikle fiziki olarak uygulama yapılabilecek bina sınıf ve atölyelerin oluşması gerekmektedir. Sınıf mevcutlarının fazla olmaması sağlanmalıdır.

Matematikte sınav kaygısı öğrencilerde matematiğe karşı bir ilgisizlik ve kaçma durumu oluşturmaktadır. Sınav odaklı bir çalışmadan uzaklaşılmalıdır. Ö5

Matematik seferberliğinden önce ilköğretim matematik müfredatının ve planlamasının daha doğru bir şekilde yapılması ve konu yoğunluğunun azaltılarak ders esnasında öğretmenlerin öğrencilere eğlenerek matematik anlatabileceği geniş bir zamanın bırakılması gerekmektedir. Ders müfredatı çok yoğun ve ilköğretim sonunda yapılan LGS sınavı ve sınavda karşılaştıkları matematik soruları öğrencilerin matematikten uzaklaşmasına neden olmaktadır. Şayet bir seferberlikten bahsedeceksek öğrencilerin tamamına hitap edebilecek bir matematik müfredatı gerekmektedir. Sistem 5. Ve 6. Sınıfta öğrencileri matematikten uzaklaştırmaktadır. Ö8

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada matematik seferberliğini öğretmen görüşleri açısından anlamaya çalışmak amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı öğretmenlerin matematik seferberliğine karşı tutumlarını ve bu tutumların kendi deneyimlerine nasıl yansıdığını anlamaya çalışmaktır. Araştırma bulgularına bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu bu konuda bilgilendirilmiş olmakla birlikte bunun yeterli olmadığını dile getirmişlerdir. Bir öğretmen ise bilgilendirme yapılmadığını dile getirmiştir. Bilgilendirilen öğretmenlerin yarısından çoğu bunun sosyal medya aracılığıyla yapıldığını belirtmişlerdir. Türkiye’de bazı araştırmalarda Milli Eğitim Bakanlığına yönelik örgütlerde iletişim sorunları bulunduğuna yönelik araştırmalara rastlanmaktadır (Celep, 1992; Özan, 2006).

Araştırmanın ikinci sorusu matematik seferberliği projesi için üniversite eğitiminin yeterli olup olmadığına ilişkin olarak öğretmenlerin tamamına yakını üniversite eğitimini matematik seferberliği kapsamında yeterli bulmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler üniversite eğitimini yıllar önce aldıklarını ve dünyanın ise sürekli değiştiğini ifade etmişlerdir. Diğer yandan üniversitede verilen teorik eğitimin uygulamayla farklılığına dikkat çekmişlerdir. İlgili literatüre bakıldığında yükseköğretim ile ilgili bazı sorunların bulunduğu dile getirilmiştir (Şenses, 2007). Başka bir çalışmada, matematik öğretimine gerçek hayat problemleri ile başlanması önerilmektedir (Gravemeijer vd, 1990). Halbuki Türkiye’de üniversitelerde verilen eğitim daha çok teorik ve ezbere dayanmakta olduğu bazı araştırmalarda dile getirilmektedir (Bektaş, Fidan ve Keçeci, 2011; Özcan, 2011).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet-içi eğitimin matematik seferberliğine katkısına yönelik görüşlerinin olumsuz olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenler hizmet içi eğitimin sadece bu konuda değil diğer konularda da yetersizliğine dikkat çekmektedirler. Yapılan eğitimlerin bilinen şeylerin tekrarı olduğu, bazılarının ise matematikle alakalı olmadığı dile getirilmiştir. Literatür incelendiğinde, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yetersizliğini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Azar ve Karaali, 2004, Karata, 2010; MEB, 2006).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin matematik seferberliğine ilişkin algı ve tutumlarının olumlu ancak bir dereceye kadar yapılacak çalışmadan kaygı duydukları bulgularına ulaşılmıştır. Öğretmenler böyle bir seferberliğin gerekliliğine inanmaktadırlar. Öğrenciler için eğlenceli bir öğrenme biçimi olduğunu kabul

etmektedirler. Ancak bunun yanında işin öğretmenlerin üzerine yıkılmasından ve iş yüklerinin artmasından da kaygı duymaktadırlar. Böyle bir çalışmaya herkesin katılması gerektiğini ve sorumluluğun paylaşılmasını istemektedirler. Literatüre bakıldığında, sınıf öğretmeni adaylarının matematik dersine karşı olumlu tutum içinde oldukları görülmektedir (Kandemir, 2007). Necatibey Eğitim Fakültesi öğrencilerinin matematik dersine ilişkin tutumları iyi düzeyde bulunmuştur (Terzi ve Tezci, 2010). Başka bir çalışmada okulöncesi öğretmen adaylarının matematik dersine karşı tutumları yüksek bulunmuştur (Dağlıoğlu, 2017). Eğer matematik dersi öğrencilerin anlayacağı şekilde verirse etkili olacak ve öğretmenler işini zevkle yapacaklardır. Ancak Gende ve Üstün (2023) kaygının, matematik dersinde sıklıkla araştırılan konulardan birisi olduğunu belirtmektedirler. Öğretmenler arasında matematik kaygısının yaygın olduğu başka araştırmalarda da vurgulanmaktadır (Schaeffer vd., 2020).

Öğretmenlerin matematik seferberliği konusunda en çok sorun yaşadıkları alanlara ilişkin bulgular matematik fobisi, veli, öğrenci, sınıf mevcudu, evrak yoğunluğu ve bilgi eksikliği olarak sıralanmaktadır. Yani öğrencilerin bazılarında aileden gelen bir matematik korkusu yer almaktadır. Bir öğretmen bunun aileden öğrenciye geçtiğini belirtmektedir. Yani birçok öğrenci daha başlangıçta matematikte başarısız olacağına kendisini inandırmış bulunmaktadır. Başka bir sorun ise bu konuda velilerin yeterince bilgi sahibi olmaması ve kalabalık sınıf mevcudlarının oyun temelli öğrenmeleri kısıtlayacağı yönündedir. Bazı öğretmenler de evrak yoğunluğundan şikâyet etmektedir. Projenin kâğıt ve evraklardan kurtarılması gerektiğini dile getirmişlerdir. Bilgi eksikliğine ilişkin bulgular daha önceki paragraflarda da belirtilmiştir. Literatür incelendiğinde benzer bulgulara rastlanmaktadır. Bir araştırmada öğrencilerin çoğunluğu matematik dersinden başarısızlığının nedenlerinin kendileri olduğunu, dikkat ve ilgi eksikliğinin buna neden olduğunu bildirmişlerdir (Dağdelen ve Ünal, 2017). Bu araştırmanın bulgularıyla örtüşen başka çalışmalarda, öğretmenler öğrencilerde matematik korkusu bulunduğunu yani matematik fobisi bulunduğunu doğrulamaktadırlar (Şenol vd., 2015). Öğrenciler, matematik dersinin diğer derslere göre zor olduğunu belirtmektedirler (Küçük vd., 2023). Matematik başarısızlığında anne ve baba eğitim düzeylerinin etkili olduğu bazı çalışmalarda dile getirilmektedir (Yenilmez ve Duman, 2008).

Araştırmaya katılan öğretmenler bu çalışmanın başarılı olması için bazı önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin genel anlamda matematik seferberliği konusunda bazı endişeleri olduğu belirlenmiştir. Matematik seferberliği uygulama sürecinde yeterli kaynak ve kendilerine destek sağlanmadığı ve bunun sonucunda bu sürecin başarıya ulaşmasında zorluklar yaşanabileceğini ifade etmişlerdir. Nitekim yapılan bir çalışmaya göre özellikle okul müdürlerinin projeler konusunda manevi desteğinin öğretmenleri teşvik ve motive etmek açısından çok önemli olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Özel ve Akyol, 2006). Yine Gülbahar ve İlanbey'in (2020) yaptığı bir araştırmada ise öğretmenlerin idareciler tarafından desteklenmelerinin hem kendileri hem okul yönetimi hem okullar ve dolayısıyla tüm eğitim sisteminin kalitesi üzerinde olumlu etkileri olacağını sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca programların sürekliliğinin sağlanıp, değişen koşullarda kendi mesleki gelişimleri için nitelikli eğitimlerin çoğaltılması gerektiği ortaya konulmuştur.

Bu araştırmanın sonuçları, matematik seferberliği programının öğretmenler açısından mutlulukla karşılandığı ama öğretmenlerin uygulama kısmında birçok problemle baş başa bırakıldıkları ortaya konulmuştur. Öğretmenlere sağlanacak ufak gözüken desteklerle onların motivasyonun arttırabileceği ve istenilen seviyede bir başarıyı gösterilebileceği açık olarak gözükmektedir. Yapılan bir çalışmada öğretmenlerinin başarılı çalışmalar ortaya koyma noktasında motivasyonlarının artmasında güven verici ve güçlü bir yönetici desteğine ihtiyaç duydukları sonucu ortaya çıkmıştır (Ada vd., 2013). Diğer bir araştırma sonucuna göre ise öğretmenler ve okul yöneticilerinin motivasyonla ilgili ortak beklentilerinin mesleki saygınlık, uygulanabilir politikalar, ekonomik iyileştirmeler ile mesleki gelişimin desteklenmesi olduğu ortaya çıkmıştır (Karabağ-Köse vd., 2018)

Bundan sonra yapılacak araştırmalar için, matematik seferberliğinin öğretmenlere uzun vadede etkileri ve değişimlerini incelemeleri önerilmektedir. Matematik seferberliğinin sadece ortaokullarda değil ilkokullar, liseler düzeyinde de incelenmesi matematik seferberliğinin öğretmenler üzerindeki etkisini anlayabilmek için büyük önem arz etmektedir.

Kaynakça

- Akkoyunlu, B. (1995). Bilgi teknolojilerinin okullarda kullanımı ve öğretmenin rolü, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 105-109.
- Aydın, B. (2003). Bilgi toplumu oluşumunda bireylerin yetiştirilmesi ve matematik öğretimi. *Pamukkale üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 14, 183-190
- Azar, A. ve Karaali, Ş. (2004). Fizik öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Milli Eğitim*, 162, 279-295.
- Balci, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Pegem Akademi.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2003). *Qualitative research for education: an introduction to theories and methods*. Pearson Education: New York.
- Baroody, A., Lai, M. ve Mix, K. (2006). The development of young childrens number and operation sense and its implications for early childhood education. B. Spodek ve O. N. Saracho (Ed.), *Handbook of research on the education of young children* (2. baskı) (s. 187–221) içinde. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Baroody, A. J., Eiland, M. ve Thompson, B. (2009). Fostering at-risk preschoolers' number sense. *Early Education and Development*, 20(1), 80-128. <https://doi.org/10.1080/10409280802206619>
- Bektaş, S., Fidan, Ş. ve Keçeci, S.B. (2011, 18-22 Nisan). *Yükseköğretimde sorunlar ve öneriler*. TMMOB Harita ve Kadastro Mühendisleri Odası 13. Türkiye Harita Bilimsel ve Teknik Kurultayı, Ankara
- Bodovski, K. ve Farkas, G. (2007). Mathematics growth in early elementary school: The roles of beginning knowledge, student engagement, and instruction. *The Elementary School Journal*, 108(2), 115-130.
- Bütüner, S. Ö. ve Güler, M. (2017). Gerçeklerle yüzleşme: Türkiye'nin TIMSS matematik başarısı üzerine bir çalışma. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 161-184.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Celep, C. (1992). İlkokullarda yönetici öğretmen iletişimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8(8), 301-316
- Claessens, A., Duncan, G. J. ve Engel, M. (2009). Kindergarten skills and fifth-grade achievement: Evidence from the ECLS-K. *Economics of Education Review*, 28(4), 415-427. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2008.09.003>
- Clements, D. H., ve Sarama, J. (2011). Early childhood mathemacns intervenon. *Science*. 333,968-970. <https://doi.org/10.1126/science.1204537>
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and, qualitative research*. Upper Saddle Creek, Pearson Education: New York.
- Çekici, E. & Yıldırım, H. (2011). Matematik eğitimi üzerine bir inceleme. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 31 (2), 175-196.
- Dağdelen, S. & Ünal, M. (2017). Matematik öğrenim ve öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 483-5. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2017.19>
- Dağlıoğlu (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının matematik eğitimi dersine karşı tutumları ile özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (50), 484-496. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2017.1682>

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The sage handbook of qualitative research*, 3rd Edition, Sage, Thousand Oak.
- Dinç-Artut, P., & Hürriyetoğlu, N. (2022). Türkiye’de eğitim alanında gerçekçi matematik eğitimi odaklı yapılan akademik çalışmalara yönelik bir içerik analizi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 2(3), 554–571. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7453831>
- Ersoy, Y. (2003). Teknoloji destekli matematik eğitimi-1: Gelişmeler, politikalar ve stratejiler. *İlköğretim-Online* 2(1),18-27
- Gende, M. S. & Nurlu-Üstün, Ö. (2023). Sınıf öğretmenlerinin matematik kaygıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(2), 983-1013. <https://doi.org/10.37217/tebd.1302228>
- Gravemeijer, K. , Hauvel M. V. & Streefland, L. (1990), - *Context free productions test and geometry in realistic mathematics education*. The Netherlands: State University of Utrecht.
- Gülbahar, B. ve İlanbey, Ö. (2020). Öğretmenlerin okul müdürü desteği ile ilgili görüşleri. *International Journal Of Social Humanities Sciences Research*, 7(62), 3569-3579. <http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.211>
- Işık A. ve Bekdemir, M. (1998). Matematiğin doğası eğitimdeki yeri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Temmuz-Ağustos, 125-248.
- Jordan, N. C., Kaplan, D., Ramineni, C. ve Locuniak, M. N. (2009). Early math matters: Kindergarten number competence and later mathematics outcomes. *Developmental Psychology*, 45(3), 850867. <https://doi.org/10.1037/a0014939>
- Kahramaner, Y ve Kahramaner, R. (2002). Üniversite eğitiminde matematik düşüncesinin önemi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Dergisi* 2(12), 15-25.
- Kandemir, M. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının temel matematik dersine ilişkin tutumları ve kavram öğrenim düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 13-32.
- Köse, E. K., Taş, Ali., Küçükçene, M., ve Karataş, E. (2018). Öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörlere ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 255-277.
- Karaata, C. (2010). Millî eğitim bakanlığında görevli ingilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitimine ilişkin öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*. 185,107-129.
- Küçük, E., Çakır, G., Yeşil, Özgür, can, B., solmaz, Şaban, & aytekin, M. (2023). Öğrencilerin matematik dersindeki başarısızlık nedenlerinin araştırılması. *International Journal of Social Humanities Sciences Research*, 10(96), 1363–1371. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8112135>
- Lambert, V., ve Lambert, C. (2012). Qualitative descriptive research: An acceptable design. *Pacific Rim International Journal of Nursing Research*, 16(4), 255-256.
- Marshall, C., & Gerstl-Pepin, C. (2005). *Re-framing educational politics for social justice*. Boston: Allyn & Bacon.
- MEB (2206). *Millî eğitim bakanlığı hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi*, Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
- Özan, B. M. (2006). İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim becerilerinin öğretmen ve yönetici bakış açısıyla değerlendirilmesi. Eğitim araştırmaları. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 153-160.
- Özcan, M. (2011). *Bilgi çağında öğretmen eğitimi, nitelikleri ve gücü*, Türk Eğitim Derneği (Ted) İktisadi İşletmesi, Ankara.
- Özel, M. ve Akyol, C. (2016). Bu benim eserim projeleri hazırlamada karşılaşılan sorunlar, nedenleri ve çözüm önerileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 141-173.

-
- Pound, L. (2008). *Thinking and learning about mathemacns in the early years*. London: Routledge.
- Sandelowski, M. (2010). What's in a name? Qualitative description revisited. *Research in Nursing & Health*, 33(1), 77-84. <https://doi.org/10.1002/nur.20362>
- Sarama, J., ve Clements, D. H. (2009). *Early childhood mathemacns educaon research: learning trajectories for young children*. Newyork: Routledge.
- Schaeffer, M. W., Rozek, C. S., Maloney, E. A., Berkowitz, T., Levine, S. C. & Beilock, S. L. (2020).Elementary school teachers' math anxiety and students' math learning: A large-scale replication. *Developmental Science*, 24(4), 1-6. <https://doi.org/10.1111/desc.13080>
- Şenses, F. (2007). *Uluslararası gelişmeler ışığında Türkiye yükseköğretim sistemi: temel eğilimler, sorunlar, çelişkiler ve öneriler*, Economic Research Center Middle East Technical University Ankara.
- Şenol, A., DüNDAR, S., Kaya, İ., Gündüz, N. & Temel, H. (2015). Ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik korkusu ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 653-672. 10.
- Şükrü, A., Durdağı, A., Ahmet, A., Yıldırım, İ., ve Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166.
- Terzi, Y. D. D. A. R. & Tezci, Y. D. D. E. (2007). Necatibey eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52 (52), 593-614
- Yenilmez, K. ve Duman, A. (2008). İlköğretimde matematik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin öğrenci görüşleri, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 251-268.

Öğretmenlerin Öğretim Programını Uyarlama Örüntülerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Ayşe ORDU¹

Karabük Üniversitesi

Özet

Öğretmenler öğretim programını uygularken, genişletme, atlama ve yeniden düzenleme eylemlerine başvurarak kendi inanç, tutum ve anlayışlarından hareketle genellikle de programın öğrencilerinin ihtiyaç ve ilgilerini karşılaması için programı uyarladıkları bilinmektedir. Bu bağlamda, Nalbantoğlu, Bümen ve Uslu (2022) tarafından geliştirilen *Öğretmenlerin Öğretim Programını Uyarlama Örüntüleri Ölçeği*'ni kullanarak öğretmenlerin öğretim programını uyarlama örüntülerini çeşitli değişkenlerine göre incelemek amaçlanmıştır. Betimsel tarama modelinde yürütülen araştırmanın örneklemini 2022-2023 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde MEB'e bağlı çalışmakta olan 291 öğretmen oluşturmuştur. Ölçeğin genişletme boyutunda, bu araştırmadaki bütün değişkenler açısından anlamlı farklılık tespit edilmişken; atlama boyutunda ve yeniden ayarlama boyutlarında branş ve okul kademesi değişkenlerinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Öğretmenlerin programı uyarlama örüntülerinin bilinmesinin program geliştirme alanını önemli miktarda etkileyeceği sonucuna varılmıştır. Bu sebeple, öğretmenlerin program uyarlama örüntülerinin ne olduğunu inceleyen bu gibi araştırmaların yanı sıra neden ve nasıl olduğuna dair kapsamlı araştırmalar da yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: program uyarlama, program kullanımı, programa bağlılık.

Giriş

Eğitim ve öğretimin gerçekleştirildiği ortamlar olan okullarda eğitim ve öğretimin gerçekleşmesini sağlarken kullanılan programlar ve onların uygulayıcıları olan öğretmenler eğitim sistemlerinin en temel taşlarıdır. Program (*curriculum*) kelimesini tanımlamak – alan uzmanları arasındaki kavramsal farklılıklardan dolayı – sanıldığı kadar kolay değildir (Jackson, 1992). Hatta program alan yazınında bulunan teori kitabı sayısı kadar program tanımı olduğu bile söylenmiştir (Gress & Purpel, 1978). Ancak, var olan programların çeşitli sebeplerle birebir aynı şekilde uygulanamayacağı bilinmektedir. Dolayısıyla, 'program uyarlama' konusunda çalışma yapan araştırmacılar araştırma raporlarında öncelikle program kelimesinden ne kastettiklerini belirtmektedir (Miller-Day vd., 2012; Remillard, 2005; Sherin & Drake, 2009). Programların neden tasarlandığı gibi uygulanmadığının gerekçelerini tartışmak bu araştırmanın amacı olmamakla birlikte, Posner'ın (1995) program türleri sınıflamasından yola çıkarak resmi programın uygulanma esnasında çeşitli şekillerde ve miktarlarda sınıftan sınıfa farklılık göstereceği söylenebilir. Öğretmenlerin var olan resmi programı uygularken birtakım uyarlamalarda bulduklarını söylemek mümkündür, ki bu uyarlamalar programların sınıftan sınıfa farklılık göstermesini sağlayan şeylerdir. Program uyarlama öğretmenler tarafından iyi bir program yaratmak için resmi programda belirtilen kazanım, aktivite, yöntem veya değerlendirme şekillerinin kendi sınıf ve öğrencilerine göre işe yarayacak olan ve olmayanların belirlenmesidir. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin ders yapısında, dersi oluşturan aktivitelerde ve dersin amacında yaptığı değişikliklerdir (Drake & Sherin, 2006; Sherin & Drake, 2009).

Merkezi bir anlayış ile tasarlanıp geliştirildikten sonra uygulanan ve değerlendirilen eğitim programlarının istenen amaçlara ulaşma bakımından oldukça farklı sonuçlar doğurması uluslararası sınavların varlığı ile açık hale gelmiştir. Böylelikle son yıllarda, alan yazından da anlaşılacağı üzere, oldukça yoğun bir ilgi programın uygulayıcısının eylemlerini incelemeye dönmüştür. Öğretmenlerin öğretimsel kararları ve bu kararları alma süreci araştırmacıların odağına girince, programa bağlılık ve program adaptasyonu sıklıkla

¹ Sorumlu Yazar. Öğr. Gör., Karabük Üniversitesi/Yabancı Diller Yüksekokulu/Yabancı Diller Bölümü, ays962@gmail.com, ORCID:0000-0001-5859-2668

kullanılan terimler haline gelmiştir. Programı okula, sınıfa ve öğrencilere göre uyarlama Türkiye’de yeni yeni konuşulsa da uluslararası alan yazında program uyarlama örüntülerini belirlemiş birçok çalışma mevcuttur (Bernard, 2017; Burkhauser & Lesaux, 2017; Drake & Sherin, 2006; Li & Harfitt, 2017; Remilliard, 2005; Sherin & Drake, 2009). Dahası, öğretmenlerin program uyarlama örüntüleriyle öğrenci başarısı arasındaki ilişkiye bakan çalışmalar da bulunmaktadır (Kim ve diğ., 2017; Penuel, Gallagher ve Moorthy, 2011). Hatta Campbell (2006) öğretmenlerin program ve pedagojiyle ilgili bilgi, yargı, beceri ve kararlarının yazılı program ile uygulanan program arasındaki farklılıkları açıklayabilecek en önemli faktörlerden olduğunu belirtmektedir.

Türkiye’de de program uyarlama ile ilgili araştırmaların son yıllarda hızlandığı görülmektedir (Bümen ve Yazıcılar, 2020; Güzel-Yüce, 2022; İlhan, 2022; Koç, 2022; Yazıcılar-Nalbantoğlu, 2021; Yazıcılar, 2016; Nalbantoğlu, Bümen ve Uslu, 2022). Bu araştırmaları kronolojik olarak açıklamak gerekirse, Yazıcılar (2016) *Öğretmenlerin Matematik Dersi Öğretim Programını Uyarlama Sürecinin İncelenmesi* adlı yüksek lisans tezinde öğretim programının uyarlanmasına neden olan etmenlerin yanı sıra uyarlama esnasında yapılan eylemleri de tespit etmiştir. Buna göre, öğretmenler öğrencilerin hazırbulunuşluk eksiklerini tamamlamak, akademik olarak başarılı olanları daha başarılı kılmak, öğrencileri giriş sınavlarına hazırlamak amaçlarıyla öğretim programında çeşitli uyarlamalar yapabilmektedir. ‘Atlama, yaratma, yenisiyle değiştirme, sürede değişiklik yapma, yüzeysel işleme ve farklı kaynak/materyal kullanma’ ise uyarlama esnasında yapılan işlerdir. Bümen ve Yazıcılar (2020) örüntüleri ‘atlama, genişletme ve yeniden düzenleme’ olarak üç başlıkta toplamıştır. Yazıcılar-Nalbantoğlu (2021) *Öğretim Programını Sınıfa Uyarlama Becerilerine Yönelik Bir Mesleki Gelişim Programının Öğretmenlere Katkılarının İncelenmesi* adlı doktora tezinde uyarlama konusunda desteksiz kalan öğretmenlerin yaptıkları uyarlamaların verimsiz, programın bütünü bozucu etkisi olan, öğrenciler için kafa karıştırıcı olabilecek özelliklerde olduğunu ortaya koymaktadır. Program uyarlama konusundaki araştırmalarının sonucu olarak Yazıcılar-Nalbantoğlu, Bümen ve Uslu (2022) tarafından geliştirilen *Öğretmenlerin Öğretim Programını Uyarlama Örüntüleri Ölçeği* yeni araştırmalarda kullanılarak alan yazına önemli bir katkı sağlamıştır. Örneğin, İlhan (2022) *Farklı Branşlardaki Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Programını Sınıfa Uyarlama Sürecinin İncelenmesi* adlı yüksek lisans tezinde beş farklı branşta (Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler ve İngilizce) görev yapan ortaokul öğretmenlerinin öğretim programını sınıfa uyarlama sürecinde ortaya çıkan uyarlama örüntüleri, uyarlama nedenleri ve sonuçları bahsi geçen ölçekten elde edilen veriler aracılığıyla ele alınmıştır. Koç (2022) *Özel Eğitim Öğretmenlerinin Program Uyarlamaları* adlı yüksek lisans tezinde nitel bir araştırma yürütmüş ve devlet okullarında ve özel kurumlarda çalışan özel eğitim öğretmenlerinin programı atlama, genişletme ve yeniden düzenleme şeklinde uyarladıklarını tespit etmiştir. Bununla birlikte, öğretmenin öğrencinin yetersizlik durumu, öğretmenin kazanımı önemsememesi veya okulun donanımında eksikliklerden ötürü atlama yaptığı belirlenmişken, genişleterek program uyarlamalarında öğretmenin mesleki deneyiminin etkili olduğu tespit edilmiştir (Koç, 2022).

Program uyarlamalarının kaçınılmaz olduğu (Penuel ve diğ., 2014) bilinirken; uyarlamanın önüne geçmeye çalışmanın aksine, uyarlamaya dair daha çok bilgi edinmenin hem öğretmenleri hem de öğrencileri olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Programa sıkı sıkıya bağlılık geleneksel bir bakış açısını yansıtırken (Fixsen ve diğ., 2005), uyarlamalar öğrencilerin yerel ve bağlama uygun ihtiyaçlarının karşılanması yolunu açabilir (Kim ve diğ., 2017). Programın iyi uyarlanması sınıf içi ikilem durumlarında kararsız kalma süresini azalttığı için öğretimsel kalite ve öğrenci başarısının artmasını sağlayabilir (Slavin, 2002). Ayrıca, programın uygulanması ve uyarlanması inceliklidir ve öğretmenlerin belirli bir program ya da uygulamayla ilgili inanç ve bilgilerini oluşturma şekillerinden etkilenir (Chapman & Elbaum, 2021). Bütün bu bilgiler ışığında, Nalbantoğlu, Bümen ve Uslu (2022) tarafından geliştirilen *Öğretmenlerin Öğretim Programını Uyarlama Örüntüleri Ölçeği* aracılığıyla branş ayırımı yapılmaksızın öğretmenlerin örüntülerinin durumunu ortaya koymak amaçlanmıştır. Ölçek aracılığıyla elde edilen veriler sayesinde öğretmenlerin öğretim programını uyarlama örüntüleri cinsiyet, öğrenim durumu, yaş, mesleki tecrübe, branş ve çalıştıkları okul kademesi değişkenleri bağlamında da incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırma sorusu

‘Öğretmenlerin öğretim programını uyarlama örüntülerinin durumları nelerdir?’ olarak belirlenmiştir. Araştırmanın alt amaçları şunlardır:

1. Öğretmenlerin öğretim programını uyarlama örüntüleri;
 - a. Cinsiyete göre,
 - b. Öğrenim durumuna göre,
 - c. Yaşa göre,
 - d. Mesleki tecrübeye göre,
 - e. Branşlarına göre,
 - f. Çalıştıkları okul kademesine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

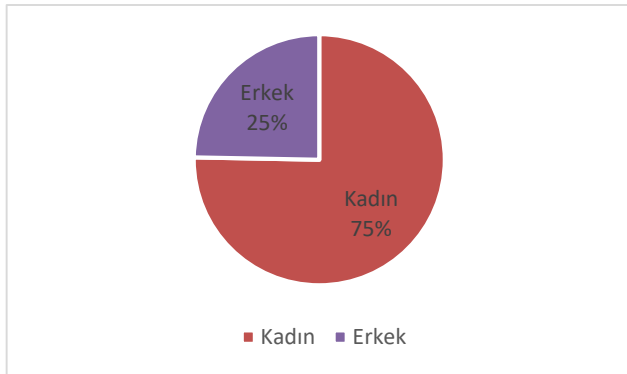
Araştırma Modeli

Bu araştırma bir betimsel tarama araştırmasıdır. Betimsel tarama modelinde araştırmalar incelenmek istenen olgunun mevcut durumunu ortaya koyar (Sönmez ve Alacapınar, 2013). Öğretmenlerin öğretim programını uyarlama örüntülerini çeşitli değişkenlere göre inceleyerek ortaya koymayı amaçlandığı için, betimsel tarama modeli benimsenmiştir.

Çalışma Grubu

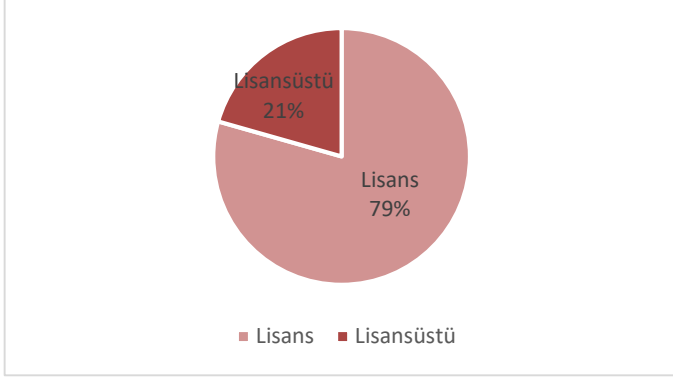
Bu araştırmanın evrenini MEB’e bağlı okullarda 2022-2023 eğitim-öğretim yılında çalışmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. 291 öğretmenin gönüllü olarak katılım gösterdiği araştırmanın çalışma grubuna dair bazı özellikler şunlardır:

Cinsiyete göre incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %75,3’ü (n=219) kadın, %24,7’si (n=72) erkektir. Şekil 1 katılımcıların cinsiyete göre dağılımını göstermektedir.



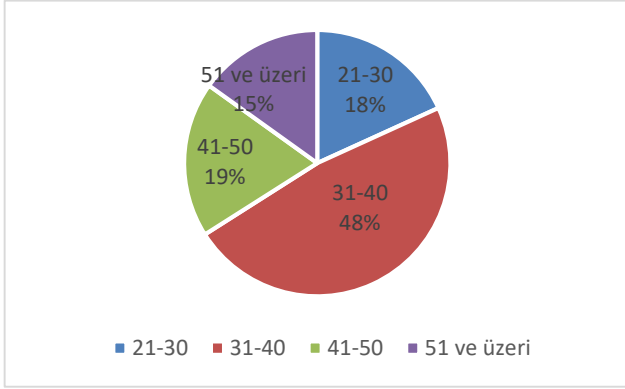
Şekil 1. Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı

Öğrenim durumuna göre iki grup altında toplanmıştır. Lisans mezunu öğretmenler katılımcıların %79,4’ünü (n=231) oluştururken, lisansüstü mezunu öğretmenler %20,6’sını (n=60) oluşturmaktadır. Şekil 2 katılımcıların öğrenim durumuna göre dağılımını göstermektedir.



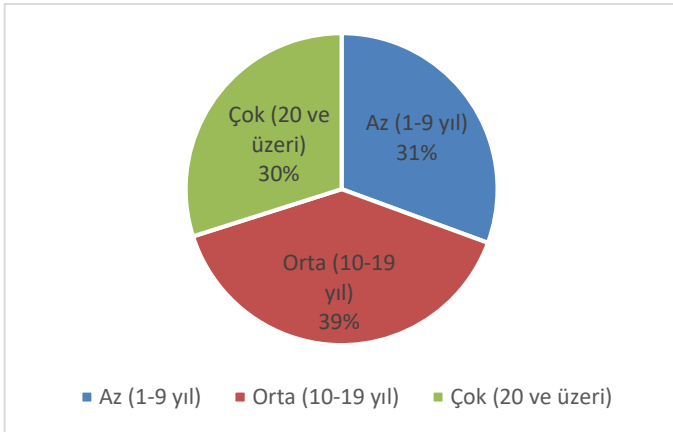
Şekil 2. Katılımcıların Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı

Yaşlarına göre kategorize edildiğinde ise, 21-30 yaş aralığındaki öğretmenler katılımcıların %18,2'sini (n=53), 31-40 yaş aralığındaki öğretmenler katılımcıların %47,8'ini (n=139), 41-50 yaş aralığındaki öğretmenler katılımcıların %18,9'unu (n=55) ve 51 yaş ve üzeri öğretmenler ise katılımcıların %15,1'ini (n=44) oluşturmaktadır. Şekil 3 katılımcıların yaşa göre dağılımını göstermektedir.



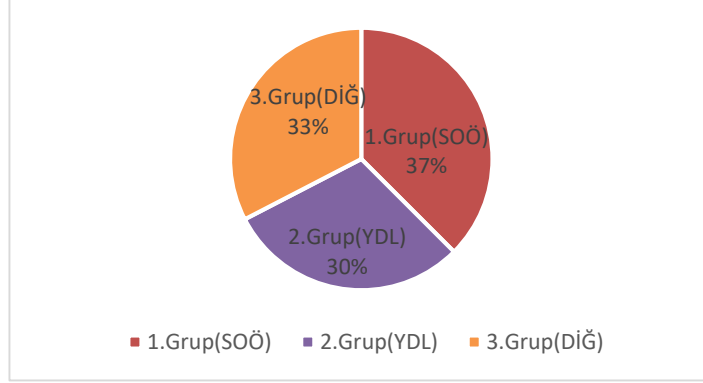
Şekil 3. Katılımcıların Yaşa Göre Dağılımı

Mesleki tecrübeye göre araştırmaya katılan öğretmenler az, orta ve çok tecrübeli olacak şekilde gruplanmıştır. Az tecrübeli öğretmenler 1-9 yıl arası mesleki tecrübeye, orta tecrübeli öğretmenler 10-19 yıl mesleki tecrübeye, çok tecrübeli öğretmenler ise 20 ve üzeri yıllık mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerden oluşmaktadır. Sırasıyla, katılımcıların %30,6'sı (n=90) az tecrübeli, %39,5'i (n=114) orta tecrübeli ve %29,9'u (n=87) çok tecrübeli öğretmenleri temsil etmektedir. Şekil 4 katılımcıların tecrübeye göre dağılımını göstermektedir.



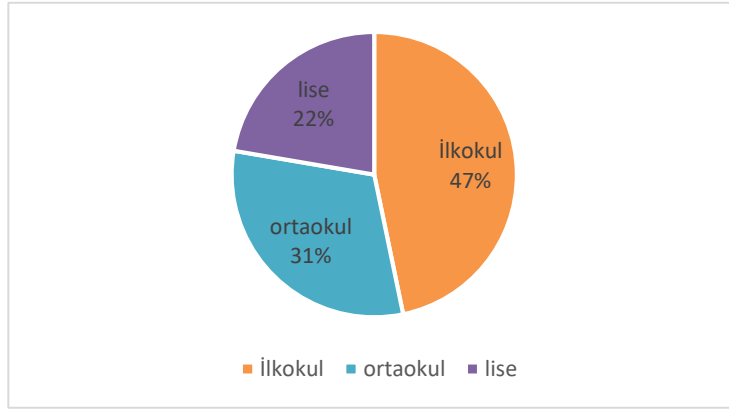
Şekil 4. Katılımcıların Tecrübeye Göre Dağılımı

Branşlarına göre üç farklı grupta ele alınan öğretmenlerin ilk grubunu sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenleri (SOÖ) (%37,5 ve n=109) oluşturmaktadır. İkinci grupta ise Almanca, Arapça ve İngilizce gibi yabancı dil öğretmenleri (%29,9 ve n=87) bulunurken, son grubu ilk iki grup dışındaki diğer branşlardan (Felsefe, Fen bilimleri, Matematik, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Biyoloji, Beden Eğitimi ve Spor, Bilişim Teknolojileri, Türk Dili ve Edebiyatı, Görsel Sanatlar, İmam Hatip Meslek Dersi, Elektrik vb.) katılımcılar (%32,6 ve n=95) oluşturmaktadır. Şekil 5 katılımcıların branşa göre dağılımını göstermektedir.



Şekil 5. Katılımcıların Branşa Göre Dağılımı

Son olarak, okul kademesine göre üç grupta ele alınan katılımcılardan ilkokul kademesinde çalışmakta olanlar katılımcıların %46,7'sini (n=136) oluştururken, ortaokul kademesindekiler %30,9'unu (n=90) ve lise kademesindekiler %22,3'ünü (n=65) oluşturmaktadır. Şekil 6 katılımcıların okul kademesine göre dağılımını göstermektedir.



Şekil 6. Katılımcıların Okul Kademesine Göre Dağılımı

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Nalbantoğlu, Bümen ve Uslu'nun (2022) geliştirmiş olduğu Öğretmenlerin Öğretim Programını Uyarılma Örüntüleri Ölçeği kullanılmıştır. Nalbantoğlu, Bümen & Uslu (2022)'nin çalışmasında "atlama, genişletme ve yeniden ayarlama" adları verilen üç faktörün güvenilirliği yeterli bulunmuştur. Ölçekte genişletme boyutunda 7, atlama boyutunda 7, yeniden ayarlama boyutunda ise 6 madde olacak şekilde toplamda 20 madde bulunmaktadır.

Verilerin Çözümlemesi ve Analizi

Araştırmada kullanılan veri toplama aracıyla elde edilen verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel teknikler araştırma soruları temel alınarak belirlenmiştir. Bu bağlamda ilk olarak verilerin normallik dağılımı incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre verilerin normal dağıldığı görülmüştür. Bu sebeple, parametrik testler tercih edilmiştir. Tablo 1, ölçek boyutları ve ölçek toplamı için çarpıklık ve basıklık

değerlerini göstermektedir, bütün değerlerin +2 ile -2 aralığında olduğu görülmektedir. George ve Mallery'ye (2010) göre ölçek puanlarının çarpıklık ve basıklık değerleri +2 ve -2 değerleri arasındaysa parametrik testlerin seçilmesi uygundur. Böylece, öğretmenlerin öğretim programını uyarlama örüntülerinin cinsiyete ve öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için bağımsız örneklem t-testi; yaş, mesleki tecrübe, branş ve okul kademesine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için ise Tek Yönlü ANOVA kullanılmıştır.

Tablo 1. Ölçek Alt Boyutları ve Toplamı için Basıklık ve Çarpıklık

		Ölçek Toplamı	Genişletme	Atlama	Yeniden ayarlama
N	Valid	291	291	291	291
	Missing	0	0	0	0
Çarpıklık		,388	-,490	,769	,250
Basıklık		1,198	,563	,506	,087

Bulgular

Öğretmenlerin Öğretim Programını Uyarlama Örüntülerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin öğretim programını uyarlama örüntüleri cinsiyete göre incelendiğinde Bağımsız Örneklem T Testi sonuçları sadece genişletme boyutu için ,05'ten küçük bulunmuştur. Diğer bir deyişle, kadın ve erkek öğretmenler arasında genişletme örüntüsünün kullanılmasında kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık vardır. Tablo 2 öğretmenlerin öğretim programını uyarlama örüntülerinin t testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 2. Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	X	ss	t testi		
					t	sd	p
Ölçek toplamı	K	219	2,9057	.41	1,411	289	.159
	E	72	2,8201	.52			
Genişletme	K	219	4,0913	.51	4,345	289	.000
	E	72	3,7738	.60			
Atlama	K	219	1,9159	.64	-,791	289	.429
	E	72	1,9881	.75			
Yeniden ayarlama	K	219	2,6773	.61	-,011	289	.992
	E	72	2,6782	.68			

Öğretmenlerin Öğretim Programını Uyarlama Örüntülerinin Öğrenim Durumuna Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin öğretim programını uyarlama örüntüleri öğrenim durumuna göre incelendiğinde Bağımsız Örneklem T Testi sonuçları ölçek toplamı ve genişletme boyutu için ,05'ten küçük bulunmuştur. Diğer bir deyişle, lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler arasında genişletme örüntüsünün kullanılmasında

lisansüstü mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık vardır. Tablo 3 öğretmenlerin öğretim programını uyarlama örüntülerinin t testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 3. Öğrenim Durumuna Göre T Testi Sonuçları

	Öğrenim Durumu	N	X	ss	t testi		
					t	sd	p
Ölçek toplamı	Lisans	231	2,85	.44	-2,078	289	.03
	Lisansüstü	60	2,99	.45			
Genişletme	Lisans	231	3,97	.55	-2,281	289	.02
	Lisansüstü	60	4,15	.51			
Atlama	Lisans	231	1,90	.66	-1,229	289	.22
	Lisansüstü	60	2,02	.68			
Yeniden ayarlama	Lisans	231	2,65	.62	-1,032	289	.30
	Lisansüstü	60	2,75	.66			

Öğretmenlerin Öğretim Programını Uyarlama Örüntülerinin Yaşa Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin öğretim programını uyarlama örüntüleri yaşa göre incelendiğinde yürütülen One Way ANOVA sonucuna göre ölçek toplamı, genişletme, atlama ve yeniden ayarlama boyutlarından genişletme ve atlama boyutları için anlamlı farklılık görülmüştür ($p < 0,05$). Tablo 4 One Way ANOVA sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 4. One Way ANOVA Sonuçları

	F	p
Genişletme	3,605	.014
Atlama	2,813	.040
Yeniden Ayarlama	.702	.552
Ölçek Toplamı	2,445	.064

Bulunan anlamlı farklılığın hangi yaş gruplarında olduğunu tespit edebilmek için yürütülen çoklu karşılaştırmalarda LSD sonuçlarına göre genişletme boyutunda 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin ortalama farklılığı ile 31-40, 41-50 ve 51+ yaş aralığındaki öğretmenlerin ortalama farklılığı .05 seviyesinde manidardır. Atlama boyutunda ise 21-30 ve 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin ortalama farklılığı 51+ yaş grubundaki öğretmenlerin ortalama farklılığına göre .05 seviyesinde manidardır. Post Hoc test sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları

LSD	Yaş Aralığı	Ortalama Farklılığı	
Genişletme	21-30	31-40	.27972*
		41-50	.24489*
		51+	.27671*

Atlama	21-30	51+	.34452*
	31-40	51+	.28945*

Öğretmenlerin Öğretim Programını Uyarlama Örüntülerinin Tecrübeye Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin öğretim programını uyarlama örüntüleri tecrübeye göre incelendiğinde yürütülen One Way ANOVA sonucuna göre ölçek toplamı, genişletme, atlama ve yeniden ayarlama boyutlarından genişletme, atlama boyutları ve ölçek toplamı için anlamlı farklılık görülmüştür ($p < 0,05$). Tablo 6 One Way ANOVA sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 6. One Way ANOVA Sonuçları

	F	<i>p</i>
Genişletme	3,979	.020
Atlama	7,395	.001
Yeniden Ayarlama	2,563	.079
Ölçek Toplamı	5,215	.006

Bulunan anlamlı farklılığın hangi tecrübe gruplarında olduğunu tespit edebilmek için yürütülen çoklu karşılaştırmalarda LSD sonuçlarına göre genişletme boyutunda az tecrübeli öğretmenlerin ortalama farklılığı ile orta ve çok tecrübeli öğretmenlerin ortalama farklılığı .05 seviyesinde manidardır. Atlama boyutunda ise az ve orta tecrübeli öğretmenlerin ortalama farklılığı çok tecrübeli öğretmenlerin ortalama farklılığına göre .05 seviyesinde manidardır. Ölçek toplam puanında ise az ve orta tecrübeli öğretmenlerin ortalama farklılığı çok tecrübeli öğretmenlerin ortalama farklılığına göre .05 seviyesinde manidardır. Post Hoc test sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları

LSD		Tecrübe	Ortalama Farklılığı
Genişletme	Az	Orta	.20145*
		Çok	.19033*
Atlama	Az	Çok	.27937*
	Orta	Çok	.34738*
Ölçek toplamı	Az	Çok	.18805*
	Orta	Çok	.17745*

Öğretmenlerin Öğretim Programını Uyarlama Örüntülerinin Branşa Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin öğretim programını uyarlama örüntüleri branşa göre incelendiğinde yürütülen One Way ANOVA sonucuna göre ölçek toplamı, genişletme, atlama ve yeniden ayarlama boyutlarının hepsi için anlamlı farklılık görülmüştür ($p < 0,05$). Tablo 8 One Way ANOVA sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 8. One Way ANOVA Sonuçları

	F	p
Genişletme	11,887	.000
Atlama	9,522	.000
Yeniden Ayarlama	3,962	.020
Ölçek Toplamı	7,419	.001

Bulunan anlamlı farklılığın hangi branş gruplarında olduğunu tespit edebilmek için yürütülen çoklu karşılaştırmalarda LSD sonuçlarına göre genişletme boyutunda SOÖ ve yabancı diller grubu öğretmenlerinin ortalama farklılığı ile diğer branş grubunun öğretmenlerin ortalama farklılığı .05 seviyesinde manidardır. Atlama boyutunda, diğer branş grubu ile SOÖ grubu, yabancı diller grubu öğretmenlerinin ortalama farklılığı ile SOÖ grubu ve diğer branş grubu öğretmenlerinin ortalama farklılığı arasında .05 seviyesinde manidarlık bulunmuştur. Yeniden ayarlama boyutunda yabancı diller grubu öğretmenlerinin ortalama farklılığı ile SOÖ ve diğer branşlar grupları arasında .05 seviyesinde manidarlık bulunmuştur. Ölçek toplamı için, yabancı diller grubu öğretmenlerinin ortalama farklılığı ile SOÖ ve diğer branşlar grupları arasında .05 seviyesinde manidarlık bulunmuştur. Post Hoc test sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları

LSD		Branş	Ortalama Farklılığı
Genişletme	SOÖ	Diğer	.34606*
	Yabancı Diller	Diğer	.29318*
Atlama	Diğer	SOÖ	.21458*
	Yabancı Diller	SOÖ	.40762*
Yeniden Ayarlama	Yabancı Diller	Diğer	.19303*
		SOÖ	.23739*
Ölçek Toplamı	Yabancı Diller	Diğer	.21069*
		SOÖ	.19538*
		Diğer	.23338*

Öğretmenlerin Öğretim Programını Uyarlama Örüntülerinin Okul Kademesine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin öğretim programını uyarlama örüntüleri okul kademesine göre incelendiğinde yürütülen One Way ANOVA sonucuna göre ölçek toplamı, genişletme, atlama ve yeniden ayarlama boyutlarının hepsi için anlamlı farklılık görülmüştür ($p < 0,05$). Tablo 10 One Way ANOVA sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 10. One Way ANOVA Sonuçları

	F	p
Genişletme	8,651	.000
Atlama	10,938	.000
Yeniden Ayarlama	3,373	.036
Ölçek Toplamı	5,171	.006

Bulunan anlamlı farklılığın hangi okul kademesinde olduğunu tespit edebilmek için yürütülen çoklu karşılaştırmalarda LSD sonuçlarına göre genişletme boyutunda ilkokuldaki öğretmenlerin ortalama farklılığı ile ortaokul ve lise grubunun öğretmenlerin ortalama farklılığı .05 seviyesinde manidardır. Atlama boyutunda, lise kademesi öğretmenleri ile, ilkokul ve ortaokul kademesindeki öğretmenlerin ortalama farklılığı arasında .05 seviyesinde manidarlık bulunmuştur. Yeniden ayarlama boyutunda lise kademesi öğretmenleri ile, ilkokul ve ortaokul kademesindeki öğretmenlerin ortalama farklılığı arasında .05 seviyesinde manidarlık bulunmuştur. Ölçek toplamı için, lise kademesi öğretmenleri ile, ilkokul ve ortaokul kademesindeki öğretmenlerin ortalama farklılığı arasında .05 seviyesinde manidarlık bulunmuştur. Post Hoc test sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları

LSD		Okul Kademesi	Ortalama Farklılığı
Genişletme	İlkokul	Ortaokul	.29573*
		Lise	.19646*
Atlama	Lise	İlkokul	.45653*
		Ortaokul	.34164*
Yeniden Ayarlama	Lise	İlkokul	.21291*
		Ortaokul	.24829*
Ölçek Toplamı	Lise	İlkokul	.15490*
		Ortaokul	.22880*

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Bu bölümde bu araştırmanın bulguları alan yazındaki benzer çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak tartışılmıştır. Nalbantoğlu, Bümen ve Uslu’nun (2022) geliştirdiği *Öğretmenlerin Öğretim Programını Uyarlama Örüntüleri Ölçeği*’nin üç boyutu olan genişletme, atlama ve yeniden ayarlama boyutlarına dair bu çalışmada elde edilen bulgular öncelikle bu çalışmada ele alınan cinsiyet, öğrenim durumu, yaş, mesleki tecrübe, branş ve okul kademesi değişkenlerine göre, sonrasında ise ölçeğin üç boyutuna göre yorumlanmıştır.

Değişkenlere Göre. Kadın öğretmenlerin öğretim programını genişleterek uyarlamayı erkek öğretmenlere göre daha çok yaptıkları belirlenmiştir.

Lisansüstü mezunu öğretmenlerin öğretim programını genişleterek uyarlamayı lisans mezunu öğretmenlere göre daha çok yaptıkları belirlenmiştir.

21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin öğretim programını genişleterek uyarlamayı 31-40, 41-50 ve 51+ yaş aralıklarındaki öğretmenlere göre daha çok yaptıkları belirlenmiştir. Yine, 21-30 ve 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin öğretim programında atlama örüntüsünü 51 ve üzeri yaşlardaki öğretmenlere göre daha çok kullandığı tespit edilmiştir.

Az tecrübeli öğretmenlerin (0-9 yıl) orta (10-19 yıl) ve çok tecrübeli (20+) öğretmenlere göre genişletme örüntüsünü daha çok kullandıkları tespit edilmiştir. Az ve orta tecrübeli öğretmenlerin çok tecrübeli öğretmenlere göre öğretim programında atlama örüntüsünü daha çok kullandığı belirlenmiştir.

Yabancı diller ve SOÖ (sınıf-okul öncesi-özel eğitim) branş grubundaki öğretmenlerin öğretim programında genişletme örüntüsünü Diğer branş grubundaki (Felsefe, Fen bilimleri, Matematik, Sosyal

Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Biyoloji, Beden Eğitimi ve Spor, Bilişim Teknolojileri, Türk Dili ve Edebiyatı, Görsel Sanatlar, İmam Hatip Meslek Dersi, Elektrik vb.) öğretmenlere göre daha çok kullandıkları tespit edilmiştir. Diğer branş grubundaki öğretmenler SOÖ branş grubundaki öğretmenlere göre öğretim programında atlama örüntüsünü daha çok kullanıyorken, Yabancı diller branş grubundaki öğretmenler de öğretim programında atlama örüntüsünü SOÖ ve Diğer branşlar gruplarına göre daha çok kullanmaktadır. Yeniden ayarlama boyutu ve ölçek toplamı için elde edilmiş bulgulara göre, Yabancı diller branş grubundaki öğretmenler SOÖ ve Diğer branş gruplarındaki öğretmenlere göre yeniden ayarlama örüntüsünü daha çok kullanmaktadır.

İlkokul kademesindeki öğretmenlerin, genişletme örüntüsünü ortaokul ve lise kademesindeki öğretmenlere göre daha çok kullandığı belirlenmiştir. Lise kademesindeki öğretmenlerin atlama ve yeniden ayarlama örüntülerini ilkökul ve ortaokul kademesindeki öğretmenlere göre daha çok kullandığı ve ölçek toplamında da daha önde olduğu tespit edilmiştir.

Ölçek Boyutlarına Göre. Genişletme, atlama ve yeniden ayarlama boyutlarına dair bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin öğretim programını uyarlarırken çeşitli değişkenlere göre farklılaşmış farklılaşmadığı belirlenmek istendiğinde, genişletme boyutunda bu çalışmada ele alınan 6 değişkenden de anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgu, aynı ölçme aracının kullanıldığı İlhan'ın (2022) *Farklı Branşlardaki Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Programını Sınıfa Uyarlama Sürecinin İncelenmesi* adlı yüksek lisans tezinin bulgularını desteklemektedir. İlhan'a (2022) göre, en çok kullanılan ayarlama örüntüsü genişletmedir. Bir başka yüksek lisans tezinde de genişletme örüntüsünün kullanılmasında mesleki tecrübeye göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir (Koç, 2022). İlhan'ın (2022) atlama ve yeniden ayarlama örüntülerinin lise kademesindeki öğretmenler tarafından daha çok kullanıldığı bulgusu da bu çalışmada desteklenmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada elde edilen bulgulardan ve alan yazından hareketle, çalışmanın program ayarlama ile ilgili önemli tespitlere ulaştığı görülmektedir. Bu sonuçlardan yola çıkarak getirilen öneriler program geliştirme sürecinden sorumlu kurum ve uzmanlara, çalışmacılara ve öğretmenlere hitaben sunulmuştur. İlk olarak, program geliştirme sürecinden sorumlu kurum ve uzmanlara yönelik şu öneriler getirilebilir. Öncelikle, bu ve benzer çalışmaların bulgularının incelenip değerlendirilmesi ileriki program geliştirme çalışmalarına ışık tutabilir. Örneğin, bu çalışmanın bulgularına bakarak branşına veya okul kademesine göre öğretmenin uyguladığı programda hangi ayarlama örüntüsünü daha çok kullanacağını yordamak mümkün olabilir. İlkokul kademesinde çalışan sınıf ve okul öncesi öğretmenlerin genişletme örüntüsünü daha çok kullanması ve ortaöğretim kademesindeki öğretmenlerin atlama ve yeniden ayarlama örüntülerini daha çok kullanmasına bakılırsa, eğitim programları geliştirilirken buna dikkat edilmesi ve öğretmenlere uygulama esnasında rehberlik edici açıklamalar bulundurulması, program ayarlamalarının verimsiz olmasının önüne geçilebilir. Böylelikle ayarlamanın resmi programın aksine veya istenmedik sonuçlar doğurmasının önüne geçilebilir. Özetle, programın yanı sıra program ayarlama için de hazırlıklı olmak program geliştirme uzmanları ve karar alıcı paydaşların gündemine alması gereken bir iş olmalıdır. İkincisi ise, programın nasıl ayarlandığına dair öğretmenlerden veri toplanmasıdır. Belirli aralıklarla toplanan bu verilerin bireysel çalışmacıların ulaşamayacağı miktar ve çeşitlilikte veri sağlanması program geliştirme uzmanları ve karar alıcı kurum için büyük önem arz etmektedir.

Araştırmacılara yönelik en önemli öneri ise alan yazındaki güncel gelişmeleri takip ederek derinlemesine veri üretecek çalışmalar yürütmektir. Örneğin, gözlem, görüşme ve doküman inceleme yoluyla öğretmenlerin öğretim programını nasıl ayarladıklarının da ortaya konmasının alan yazına büyük bir katkı olacağı düşünülmektedir. Örneğin, genişletme yapan öğretmenin programın hangi ögesinde genişletme yaptığı, genişletmenin işlevini yerine getirip getirmediği, verimsiz ayarlamanın çoğunlukla hangi örüntünün uygulanmaya çalışılmasından kaynaklandığı, öğretmenlerin ayarlama örüntüleri ile kimliği (algıları, inançları, yeterlikleri vb) arasındaki ilişkinin araştırılacağı çalışmalar önerilmektedir.

Öğretmenlere yönelik en önemli öneri ise programa bağlılık ve program uyarlama durumlarına dair yansıtma yapmaları olacaktır. Öğretmenlerin hangi nedenlerle veya hangi durumlarda programa sıkı sıkıya bağlı kalırken, diğerlerinde uyarlamayı tercih etmekte olduklarına dair düşünceleri mesleki farkındalıklarını ve öğretimin kalitesini artıracakları düşünülmektedir. Ayrıca, program uyarlama örüntülerine dair meslektaşlarıyla fikir alışverişinde bulunmalarının program uyarlamasının verimsiz olmasının önüne geçeceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Bernard, A. M. (2017). Curriculum decisions and reasoning of middle school teachers. Brigham Young University.
- Burkhauser, M. A., & Lesaux, N. K. (2017). Exercising a bounded autonomy: Novice and experienced teachers' adaptations to curriculum materials in an age of accountability. *Journal of Curriculum Studies*, 49(3), 291-312.
- Bümen, N., & Yazıcılar, Ü. (2020). Öğretmenlerin öğretim programı uyarlamaları üzerine bir durum çalışması: Devlet ve özel lise farklılıkları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 183-224.
- Campbell, E. 2006. "Curricular and Professional Authority in Schools." *Curriculum Inquiry* 36 (2): 111–118. doi:10.1111/j.1467-873X.2006.00349.x.
- Drake, C., & Sherin, M. G. (2006). Practicing change: Curriculum adaptation and teacher narrative in the context of mathematics education reform. *Curriculum inquiry*, 36(2), 153-187.
- Gress, J. R., & Purpel, D. E. (1978). *Curriculum: An introduction to the field*.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference*.
- Güzel Yüce, S. (2022). Öğretim Programına Bağlılık ve Öğretim Programını Uyarlama İkilemini Aşmak: Bir Öğretmenin Öğretim Programını Kullanma Modeli. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (9), 1-21. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkuefder/issue/70958/1037063>
- Iskandar, I. (2020). Teachers' fidelity to curriculum: an insight from teachers' implementation of the Indonesian EFL curriculum policy. *International Journal of Humanities and Innovation (IJHI)*, 3(2), 50-55.
- İlhan, B. (2022). Farklı branşlardaki ortaokul öğretmenlerinin öğretim programını sınıfa uyarlama sürecinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi).
- Jackson, P. W. (1992). Conceptions of curriculum and curriculum specialists. *Handbook of research on curriculum*, 3, 40.
- Kim, J. S., M. A. Burkhauser, D. M. Quinn, J. Guryan, H. C. Kingston, & K. Aleman. (2017). Effectiveness of Structured Teacher Adaptations to an Evidence-Based Summer Literacy Program. *Reading Research Quarterly* 52 (4): 443–467. doi:10.1002/rrq.178.
- Koç, S. (2022). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Program Uyarlamaları. (Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi).
- Li, Z. & Harfitt, G. (2018). Understanding language teachers' enactment of content through the use of centralized curriculum materials, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46:5, 461-477, DOI: 10.1080/1359866X.2017.1351918
- (15) (PDF) *Understanding language teachers' enactment of content through the use of centralized curriculum materials*. Available from: https://www.researchgate.net/publication/318383005_Understanding_language_teachers'_enactment_of_content_through_the_use_of_centralized_curriculum_materials [accessed Aug 08 2023].

Miller-Day, M., Pettigrew, J., Hecht, M. L., Shin, Y., Graham, J., & Krieger, J. (2013). How prevention curricula are taught under real-world conditions: Types of and reasons for teacher curriculum adaptations. *Health Education*, 113(4), 324-344.

Nalbantoğlu, Ü., Bümen, N. T., & Uslu, Ö. (2022). Teachers' curriculum adaptation patterns: a scale development study. *Teacher Development*, 26(1), 94-116.

Penuel, W. R., Gallagher, L. P., & Moorthy, S. (2011). Preparing teachers to design sequences of instruction in earth systems science: A comparison of three professional development programs. *American educational research journal*, 48(4), 996-1025.

Penuel, W. R., Phillips, R. S., & Harris, C. J. (2014). Analysing teachers' curriculum implementation from integrity and actor-oriented perspectives. *Journal of Curriculum studies*, 46(6), 751-777.

Posner, G. J. (1995). *Analyzing the curriculum*. McGraw-Hill, Inc.

Remillard, J. T. (2005). Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. *Review of educational research*, 75(2), 211-246.

Sherin, M. G., & Drake, C. (2009). Curriculum strategy framework: investigating patterns in teachers' use of a reform-based elementary mathematics curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 41(4), 467-500.

Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.

Yazıcılar Nalbantoğlu, Ü. (2021). Öğretim programını sınıfa uyarlama becerilerine yönelik bir mesleki gelişim programının öğretmenlere katkılarının incelenmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ege Üniversitesi)

Yazıcılar, Ü. (2016). Öğretmenlerin Matematik Dersi Öğretim Programını Uyarlama Sürecinin İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi)

Okul Müdürlerinin 21. Yüzyıl Becerilerinin Kıdem ve Branş Bağlamında İncelenmesi

Mehmet YILDIRIM ¹
MEB

Alpaslan GÖZLER ²
Erciyes Üniversitesi

Özet

Problem Durumu ve Amaç: Bu araştırmanın amacı, Kayseri ilinin merkez ilçelerindeki ilkökul ve ortaokul müdürlerinin 21. yy becerilerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesidir. *Yöntem:* Araştırmada nicel araştırma desenlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Kayseri ili merkez ilçelerindeki ilkökul ve ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 380 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Çevik ve Şentürk (2019) tarafından hazırlanan “21. yy Becerileri Ölçeği” ile araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgiler formu kullanılmıştır. Okul müdürlerinin 21. yy. becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri öğretmenlerin mesleki kıdemi ve branşları değişkenlerine göre incelenmiştir. Verilerin analizinde parametrik testlerden Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. *Bulgular:* Araştırma sonucunda okul müdürlerinin 21. yy becerilerine ilişkin öğretmen algılarının öğretmenlerin mesleki kıdemi ve branşları değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermediği görülmüştür. *Öneriler:* Araştırma sonuçlarına dayanarak okul müdürlerinin seçilme ve atanma kriterlerinin 21. yy becerilerine uygun olmasına ayrıca görev yaptıkları süre boyunca 21. yy becerilerini güçlendirecek eğitimler almaları konusunda öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: 21. yy becerileri, okul müdürleri, ilkökul, ortaokul

Giriş

Yirminci yüzyılın ikinci yarısı ile hızlanan siyasi, ekonomik ve teknolojik gelişmeler toplumların ihtiyaç duyduğu yetişmiş insan gücünde değişimlere sebep olmuştur. Toplumunu oluşturan bireylerden; yüksek standartlarda mesleki, sosyal ve özel bir yaşam sürdürürken karşılaştığı olumlu değişimler karşısında uyumlu davranması, olumsuz durumlar karşısında ise anlamlı tepkiler göstermesi beklenmektedir. Yirmi birinci yüzyılda yaşanan hızlı değişimler sonucunda her türlü değişime açık olması beklenen eğitim sistemlerinden ve okullardan, toplumun bu değişim talebi ile ilgili ihtiyacını karşılaması beklenmektedir (Çelik, 2015). Günümüzde eğitim hayatlarının sonunda öğrencileri yaşama hazırlamak için eski çağlardan çok daha çeşitli becerilerin kazandırılması ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Sadece bilmenin yeterli olamayacağı gelecekte; disiplinler arası bir bilgiye sahip olunması ve daha önemlisi sahip olunan bu bilginin bireylerin karşılarına çıkan farklı olaylara uyarlanabilecek birer beceriye dönüşmesi bir ihtiyaç halini almıştır (Anagün vd., 2016; Cansoy, 2018). Okullar, toplumun gereksinim duyduğu insan sermayesini yetiştiren böylece geleceğin şekillendirildiği kurumlardır. 21. yy’a girmeden önce öğrencilerin eğitiminde sadece bilişsel yönden geliştirilmesi hedeflenmekteydi (Gömleksiz vd., 2019). Ancak öğrenciler artık bilgi almayı bekleyen pasif bir alıcı olarak görülmemeli, bilginin yeniden kurulmasında aktif bir girişimci olarak görülmelidir (Nissim vd., 2016).

Yirmi birinci yüzyılda zihinsel süreçlerin aktif ve zorunlu olarak kullanılması bazı özel becerileri günümüz bireylerinin eğitiminde vazgeçilmez kılmaktadır (Murat, 2018). Bu gerekçelerle yola çıkan birçok devlet destekli kurum, kuruluş; kâr amacı gütmeyen özel kurum ve kuruluş ile kişiler 21.yy’da öğrencilerden ve dolayısıyla geleceğin iş görenlerinden beklenen becerileri tanımlama çabasına girmiştir. Bu kuruluşlardan biri olan Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (Organization for Economic Co-operation and

¹ Sorumlu Yazar. Milli Eğitim Bakanlığı, Kayseri, mehmety2323@gmail.com,

² Doç. Dr. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, agozler@erciyes.edu.tr, ORCID:0000-0002-0543-4524

Development-OECD) öğrencilerin hayattaki başarılarının çok daha geniş bir yeterlilik yelpazesine bağlı olduğu anlayışı ile 1997 yılında Yetkinliklerin Tanımlanması ve Seçimi Projesini başlatmıştır (OECD, 2005). Bu proje ile üç geniş kategoride temel yeterlikler belirlenmiştir. Bunlar; bireylerin çevre ile etkili iletişim kurabilmek için bilgi teknolojileri gibi fiziksel ya da dil gibi sosyo-kültürel araçları etkili kullanabilmeleri, bireylerin giderek birbirine bağımlı hale gelen dünyada çok çeşitli geçmişlere sahip bireylerden oluşan heterojen gruplarda etkileşim kurabilmeleri, bireylerin kendi yaşamlarının sorumluluklarını üstlenerek yaşamlarını yönetmeleri ve özerk hareket edebilmeleri davranışlarıdır(OECD, 2005). Avrupa Birliği, 2017 yılında Avrupa Becerileri, Yeterlilikler, Nitelikler ve Meslekler başlıklı bir rapor yayınlamıştır. Adı geçen raporda meslekler, beceriler ve nitelikler olarak yapılandırılmış üç katmanlı bir yaklaşım kullanılmıştır. Raporda beceriler her meslek grubu için belirlenerek çok geniş kapsamlı 13.485 adet beceri tanımlanmıştır (Avrupa Birliği, 2017). 2008 yılında üç büyük teknoloji şirketi (Intel, Cisco, Microsoft) ve altı hükümetin (Avustralya, Singapur, ABD, Kosta Rika, Hollanda ve Finlandiya) fon desteği ile 21. Yüzyıl Becerilerinin Değerlendirilmesi ve Öğretimi (Assessment and Teaching of 21st Century Skills-ATC21S) işbirliği kuruldu (Griffin ve Care, 2015). ATC21S temelde dört geniş başlık altında gruplandırılmış on beceri geliştirmeye odaklandı. 1970 yılında temelleri atılan Uluslararası Eğitimde Teknoloji Derneği (International Society for Technology in Education-ISTE) dünya çapında ilerici eğitim anlayışı ile eğitim, danışmanlık hizmetleri, fuarlar, paneller ve konferanslar düzenleyen uluslararası bir kuruluştur (Deniz ve Büyükalın Filiz, 2022). 2018 yılı itibarıyla öğrenciler, eğitimciler, eğitim liderleri, eğitim koçları ve bilişim teknolojileri öğretmenleri olmak üzere beş ana başlıkta toplamıştır. ISTE eğitim yöneticileri için Sistem Tasarımcısı, Vizyoner Planlayıcı, Eşitlik ve Vatandaşlık Savunucusu, Güçlendirici Lider ve Bağlantılı Öğrenci başlıklarında standartlar belirlemiştir (Deniz ve Büyükalın Filiz, 2022; International Society for Technology in Education, 2018). MEB (2019) 2019-2023 Stratejik Planı ile hayata hazır ve sağlıklı, mutlu bireyler yetiştiren bir eğitim sistemi vizyonu sunmuştur. Yine 2015-2019 Stratejik Plan'ına paralel olacak şekilde medeniyetimizin ve bütün insanlığın ortak değerlerini ve çağın getirdiği uygun bilgi, beceri, tutum ve davranışları kazanmış öğrenciler yetiştirmek amacıyla on adet temel değer belirlemiştir. 2002 yılında ABD hükümeti ile farklı dernek ve özel şirketlerin (ör: Apple, Dell, Ford, National Education Association) bir araya gelmesi ile 21. yy Becerileri İçin Ortaklık (Partnership for 21st Century Skills-P21) kurulmuştur (P21, 2019). P21, öğrencilerin iş ve özel yaşamlarında başarılı olmak için ustalaşması gereken beceri, bilgi ve uzmanlıkları tanımlar. Bu beceri çerçevesi içerik bilgisinin, özel becerilerin, uzmanlığın ve okuryazarlıkların birbirleri ile tamamen bağlantılı olması ile ön plana çıkmaktadır (Gelen, 2017). Milli Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı ile hayata hazır ve sağlıklı, mutlu bireyler yetiştiren bir eğitim sistemi vizyonu sunmuştur. Yine 2015-2019 Stratejik Plan'ına paralel olacak şekilde medeniyetimizin ve bütün insanlığın ortak değerlerini ve çağın getirdiği uygun bilgi, beceri, tutum ve davranışları kazanmış öğrenciler yetiştirmek amacıyla on adet temel değer belirlemiştir (MEB, 2019).

Belirli niteliklere sahip, ortak değerlerin bilincine erişmiş yurttaşlar yetiştirmek ilköğretim ve ortaöğretim okullarının amaçları arasındadır. İlköğretim ve ortaöğretim okullarının bu amaçlara ulaşmasından sorumlu kişi okul müdürleridir (Aksoyalp, 2013). Okul müdürü çevresel değişim hızına uyum sağlamak zorundadır. Bu uyumla birlikte 21. yy becerilerine sahip öğrenciler yetiştirmek öğretmenlerin olduğu kadar okul müdürlerinin de görevleri arasındadır. Dolayısıyla okul müdürleri sahip olacakları becerileri sayesinde 21. yy'da ihtiyaç duyulan bireylerin yetiştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Bahsedilen beceri çerçevelerinin ışığında bu araştırmada ilkokul ve ortaokullarda görevli okul müdürlerinin 21. yy becerilerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde ilkokul ve ortaokul müdürlerinin bilgi ve teknoloji okuryazarlığı, eleştirel düşünme ve problem çözme, girişimcilik ve inovasyon ile sosyal sorumluluk ve liderlik becerileri öğretmenlerin mesleki kıdemleri ve branşları değişkenlerine göre incelenmiştir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada okul müdürlerinin 21. yy becerilerinin, öğretmen görüşlerine göre incelenmesi amacıyla nicel araştırma desenlerinden tarama modeli tercih edilmiştir. Tarama araştırması; bireylerin bir konu hakkındaki görüş, inanç, beklenti ve tercihlerini çoğunlukla anketler aracılığıyla tespit etmeyi amaçlayan araştırma modelidir (Gürbüz ve Şahin, 2018).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Kayseri ili merkez ilçeleri olan Melikgazi, Kocasinan, Talas, Hacılar ve İncesu ilçelerinde MEB'e bağlı ilköğretim ve ortaokullarda görev yapmakta olan 10 bin 073 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma örnekleminin belirlenmesinde seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Oluşturulan evrendeki tüm elemanların örnekleme seçilme olasılığının eşit olduğu örnekleme yöntemi basit seçkisiz örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2021). Bu yöntem ile seçilen 380 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Örneklemin öğretmenlerin mesleki kıdemleri ve branşlarına göre dağılımını gösteren istatistikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Örneklemin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişkenler	Değişken Alt Grup	n	%
Branş	Okul Öncesi Öğrt.	31	8,2
	Sınıf Öğrt.	191	50,3
	Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğrt.	46	12,1
	Matematik ve Fen Bilgisi Öğrt.	38	10,0
	Yabancı Dil Öğrt.	18	4,7
	Özel Yetenek Öğrt.	19	5,0
	DKAB Öğrt.	31	8,2
	PDR	6	1,6
	Toplam		380	100
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	15	3,9
	6-10 Yıl	84	22,1
	11-15 Yıl	109	28,7
	16-20 Yıl	75	19,7
	21 Yıl ve Üzeri	97	25,5
	Toplam		380	100

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Araştırmada veri toplamak amacıyla iki bölümlü bir ölçek uygulanmıştır. Ölçeğin birinci bölümünde araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgiler formu, ikinci bölümünde ise Çevik ve Şentürk (2019) tarafından hazırlanan "21. yy Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. "21. yy Becerileri Ölçeği" 35 maddeden ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu maddelerden 15'i Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı Becerileri Boyutu'nu (BTOBB); 6'sı Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri Boyutu'nu (EDPÇBB); 10'u Girişimcilik ve İnovasyon Becerileri Boyutu'nu (GİBB); 4'ü ise Sosyal Sorumluluk ve Liderlik Becerileri Boyutu'nu (SSLBB) oluşturmaktadır. Ölçekte bulunan yedi madde olumsuz ifadeler ile oluşturulduğu için istatistik kodlamaları ters yapılmıştır. Geçerlik çalışması adına yapılan faktör analizleri neticesinde ölçeğin Kaiser-

Meyer-Olkin (KMO) Testi değeri ,970 olarak, Bartlett Testi değeri 13170,8 $p=,000$ olarak elde edilmiştir. Gürbüz ve Şahin'e (2018) göre KMO değerinin ,60'ın üzerinde olması bir ölçeğin örneklem büyüklüğünün ölçekteki madde sayısına uygun olduğunu ve Barlett Testi değerinin anlamlı olmasının ($p<0,05$) verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Bu sebeplerle ölçeğin yapı geçerliliği doğrulanmıştır. Güvenirlik analizleri sonucunda ölçeğin bütünü için Cronbach Alfa değeri ,937 olarak elde edilmiştir. Cronbach Alfa değeri, ölçek maddelerine ait puanların toplam test puanlarıyla tutarlılığının ölçüsüdür ve bu değerin en az ,70 olması gerekir (Büyüköztürk vd., 2021; Gürbüz ve Şahin, 2018).

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizi Çevik ve Şentürk (2019) tarafından geliştirilen “21.yy Becerileri Ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ile elde edilen verilerin analizi ile gerçekleştirilmiştir. “21. yy Becerileri Ölçeği” ile elde edilen verilerin normal dağılım içerisinde olduğunu anlaşılması için normallik testleri yapılmıştır. BTOBB alt boyutu için çarpıklık katsayısı (-,645), basıklık katsayısı (,191); EDPÇBB alt boyutu için çarpıklık katsayısı (-,440), basıklık katsayısı (-,055); GİBB alt boyutu için çarpıklık katsayısı (-,525), basıklık katsayısı (,033); SSLBB alt boyutu için çarpıklık katsayısı (-,462), basıklık katsayısı (-,069) olarak elde edilmiştir. Böylece “21. yy Becerileri Ölçeği” için elde edilen verilerin normal dağılım içinde olduğu görülmüştür. Bu sebeple verilerin analizinde parametrik testler uygulanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde öğretmenlerin mesleki kıdemleri ve branşları değişkenlerine göre farklılaşma durumlarını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi için $p=0.05$ kabul edilmiştir.

Bulgular

Okul Müdürlerinin 21. yy Becerileri Alt Boyutlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Genel Ortalamaları
Okul müdürlerinin 21. yy becerilerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi amacıyla veri toplama aracı uygulanmıştır. Araştırma kapsamında dört alt boyut incelenmiştir. Öğretmen görüşlerinin bu alt boyutlara ilişkin genel ortalamaları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin 21. yy Becerileri Alt Boyutlarının Genel Ortalamaları

Alt Boyutlar	n	\bar{x}	ss
BTOBB	380	3,76	,88
EDPÇBB	380	3,46	,87
GİBB	380	3,42	,67
SSLBB	380	3,58	,89

Tablo 2 incelendiğinde okul müdürlerinin 21. yy becerileri alt boyutlarından öğretmen görüşlerine göre en yüksek ortalamaya sahip oldukları alt boyutun “Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı Becerileri Boyutu” ($X=3.76$) olduğu, diğer alt boyutların ise “Sosyal Sorumluluk ve Liderlik Becerileri Boyutu” ($\bar{X}=3.58$), “Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri Boyutu” ($X=3.46$), “Girişimcilik ve İnovasyon Becerileri Boyutu” ($X=3.42$) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar ile okul müdürlerinin sahip olduğu 21. yy becerilerinin ölçeğin bütün alt boyutlarında öğretmenler tarafından “Katılıyorum” düzeyinde algılandıkları görülmüştür.

Okul Müdürlerinin 21. yy Becerileri Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri Değişkenine Göre ANOVA Testi Bulguları

Okul müdürlerinin 21. yy becerileri alt boyutlarının öğretmenlerin mesleki kıdemleri değişkenine göre incelenmiştir. Araştırma beş farklı zaman diliminde gruplanan mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile

uygulanmıştır. Kıdem değişkenine ilişkin farklılıkların incelendiği ANOVA testi bulguları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Okul Müdürlerinin 21. yy Becerileri Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri Değişkenine Göre ANOVA Testi Bulguları

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	n	\bar{x}	ss	F	p
BTOBB	1-5 Yıl	15	4,07	,99	,723	,58
	6-10 Yıl	84	3,71	,90		
	11-15 Yıl	109	3,80	,82		
	16-20 Yıl	75	3,69	,91		
	21 Yıl ve Üzeri	97	3,74	,87		
	Toplam	380	3,76	,88		
EDPÇBB	1-5 Yıl	15	3,78	1,16	1,301	,27
	6-10 Yıl	84	3,53	,82		
	11-15 Yıl	109	3,48	,86		
	16-20 Yıl	75	3,30	,95		
	21 Yıl ve Üzeri	97	3,47	,79		
	Toplam	380	3,46	,87		
GİBB	1-5 Yıl	15	3,87	,91	1,026	,39
	6-10 Yıl	84	3,39	,94		
	11-15 Yıl	109	3,42	,87		
	16-20 Yıl	75	3,37	,91		
	21 Yıl ve Üzeri	97	3,42	,86		
	Toplam	380	3,42	,89		
SSLBB	1-5 Yıl	15	4,00	,81	1,304	,27
	6-10 Yıl	84	3,58	,85		
	11-15 Yıl	109	3,58	,76		
	16-20 Yıl	75	3,47	,91		
	21 Yıl ve Üzeri	97	3,59	,78		
	Toplam	380	3,58	,82		

Tablo 3'te okul müdürlerinin 21. yy becerileri öğretmenlerin mesleki kıdemleri değişkenine göre ANOVA testi bulgularında hiçbir alt boyutta anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Okul Müdürlerinin 21. yy Becerileri Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Branşları Değişkenine Göre ANOVA Testi Bulguları

Okul müdürlerinin 21. yy becerileri alt boyutlarının öğretmenlerin cinsiyetleri değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bağımsız örneklem ANOVA testi bulguları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Okul Müdürlerinin 21. yy Becerileri Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Branşları Değişkenine Göre ANOVA Testi Bulguları

Alt Boyutlar	Branş	n	\bar{x}	ss	F	p
BTOBB	Okul Öncesi Öğrt.	31	3,86	,83	1,536	,15
	Sınıf Öğrt.	191	3,74	,78		
	Türkçe ve Sosyal B. Öğrt.	46	3,82	1,00		
	Matematik ve Fen B. Öğrt.	38	3,57	1,12		
	Yabancı Dil Öğrt.	18	3,85	,57		
	Özel Yetenek Öğrt.	19	3,36	1,15		
	Din K. ve A.B. Öğrt.	31	3,99	,85		
	PDR	6	4,24	,55		
	Toplam	380	3,76	,88		
EDPÇBB	Okul Öncesi Öğrt.	31	3,28	,87	1,276	,26
	Sınıf Öğrt.	191	3,42	,84		
	Türkçe ve Sosyal B. Öğrt.	46	3,69	,89		
	Matematik ve Fen B. Öğrt.	38	3,28	1,10		
	Yabancı Dil Öğrt.	18	3,56	,60		
	Özel Yetenek Öğrt.	19	3,51	,92		
	Din K. ve A.B. Öğrt.	31	3,64	,85		
	PDR	6	3,75	,38		
	Toplam	380	3,46	,87		
GİBB	Okul Öncesi Öğrt.	31	3,47	,87	,571	,82
	Sınıf Öğrt.	191	3,40	,81		
	Türkçe ve Sosyal B. Öğrt.	46	3,38	1,05		
	Matematik ve Fen B. Öğrt.	38	3,41	1,09		
	Yabancı Dil Öğrt.	18	3,48	,69		
	Özel Yetenek Öğrt.	19	3,23	1,18		
	Din K. ve A.B. Öğrt.	31	3,58	,87		
	PDR	6	3,87	,58		
	Toplam	380	3,42	,89		
SS LB B	Okul Öncesi Öğrt.	31	3,61	,81	,566	,78

Sınıf Öğrt.	191	3,55	,78
Türkçe ve Sosyal B. Öğrt.	46	3,59	,84
Matematik ve Fen B. Öğrt.	38	3,52	1,03
Yabancı Dil Öğrt.	18	3,63	,64
Özel Yetenek Öğrt.	19	3,43	,97
Din K. ve A.B. Öğrt.	31	3,69	,85
PDR	6	4,08	,34
Toplam	380	3,58	,82

Tablo 4'te okul müdürlerinin 21. yy becerileri öğretmenlerin branşları değişkenine göre ANOVA testi bulgularında hiçbir alt boyutta anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Tartışma ve Sonuç

Okul müdürlerinin 21. yy becerilerinin öğretmen görüşlerine göre incelendiği bu araştırmada öğretmenler müdürlerin 21. yy becerilerini yüksek düzeyde algılamıştır. Araştırma sonuçlarına paralel şekilde Elekoğlu ve Demirdağ (2020), Çevik ve Demirtaş (2021), Tülgen (2021), Doğu (2022) araştırmalarında müdürlerin 21. yy becerilerini yüksek düzeyde gösterdiklerini belirtmişlerdir. “Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı Becerileri” boyutunun en yüksek ortalama puana sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç okul müdürlerinin göstermiş oldukları bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerilerinin öğretmenler tarafından ortalamanın üstünde algılandıklarını göstermektedir. Günümüzde doğru bilgiye farklı kaynaklardan erişimin öneminin artması, okul yönetimi ve karar alma süreçlerinin hızlı olabilmesi, eğitim müfredatının öğretiminde teknoloji desteğinin vazgeçilmez kabul edilmesi, resmi iş ve yazışmaların dahi internet ortamında yapılması okul müdürlerinden yüksek düzeyde Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı Becerileri okuryazarlığı davranışları beklentisi oluşturmuştur. Araştırma sonuçları ile benzer şekilde Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı Becerileri okuryazarlığı becerilerinin yüksek ortalamaya sahip olduğu araştırmalar bulunmaktadır: Yılmaz (2021), Doğu (2022), Tülgen (2021), Akyel (2022), Fisher ve Waller (2013), Pada ve Doctor (2020) okul müdürlerinin 21. yy becerilerini inceledikleri araştırmalarında müdürlerin BİT okuryazarlığı becerilerinin yüksek düzeyde olduğu sonuçlara ulaşmışlardır.

Okul müdürlerinin 21. yy becerilerinin öğretmenlerin mesleki kıdemleri değişkenine göre hiçbir alt boyutta farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Akyel (2022), Doğu (2022), Elekoğlu ve Demirdağ (2020), Tülgen (2021) ve Yeni (2020) araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Yılmaz (2021) ise araştırmasında öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı farklılıklar olduğunu belirtmiştir. Bu farklılıkların bütün alt boyutlarda 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Akyel (2022) mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığından bahsederken en yüksek ortalama puana 1-10 yıl arası mesleki kıdemdeki öğretmenlerin sahip olduğunu belirtmiştir. Çiner (2021) de öğretmenlerin kıdemlerinin, okul müdürlerinin 21. yy becerilerini algılama düzeylerinde farklılaşma gösterdiğini belirtmiştir. Adı geçen yazar araştırmasında anlamlı farklılıkların genel olarak 1-10 yıl arası mesleki kıdemdeki öğretmenler lehine olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmalar neticesinde mesleğine yeni başlamış öğretmenlerin meslekte son yıllarını yaşayan öğretmenlere nazaran 21. yy becerilerini değerlendirme aşamasında daha olumlu değerlendirmeler yaptığı söylenebilir. Bu sonuç mevcut araştırmada elde edilen 1-5 yıl arası mesleki kıdemdeki öğretmenlerin en yüksek ortalama puanlara sahip olmasını destekler niteliktedir. Bu duruma Yılmaz (2021), Çınar (2019) ve Çiner'in (2021) belirttiği gibi mesleğe giriş evresindeki öğretmenlerin değerlendirme yetkinliğine tam olarak erişememiş olması, teknolojik gelişmeleri daha yakından takip

etmeleri ve otoriteye tam güven davranışları etkili olabilir. 21 yıl ve üzeri çalışma süresindeki öğretmenlerin 21. yy becerilerini nispeten daha olumsuz değerlendirilmesindeki dezavantajlar olarak öğretmenlerin yeniliğe açık olmaması, gelişen teknolojiye ayak uyduramaması, ilerleyen yaş ve mesleki yıpranma gösterilebilir.

Okul müdürlerinin 21. yy becerilerinin öğretmenlerin branşı değişkenine göre hiçbir alt boyutta farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bütün alt boyutlarda dikkat çekici şekilde PDR öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerinden daha yüksek ortalama puanlara sahip olduğu görülmüştür. Bu duruma sebep olarak PDR öğretmenlerinin okul müdürleri ile daha sık iletişim içinde olması gösterilebilir. Nitekim Bakioğlu ve Gayık Asyalı (2013) araştırmalarında rehber öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerini yeterli bulduklarını belirtmişlerdir. Araştırma sonucu ile paralel şekilde Tülgen (2021) ve Çınar (2019) okul müdürlerinin 21. yy becerilerinin öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmiştir.

Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda uygulayıcılara sunulan öneriler şunlardır: MEB okul müdürlerinin seçilme ve atanma şartlarını 21. yy becerilerine uygun şekilde yeniden düzenlemeli, yazılı ve sözlü sınavlarda bu beceriler ölçüt olarak uygulanmalıdır. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin bilgi ve teknoloji okuryazarlığı davranışları en yüksek düzeyde görülürken girişimcilik ve inovasyon becerileri en düşük düzeyde görülmektedir. Bu sebeple okul müdürlerine alışılmışın dışında yeni fikirler ve ürünler üretip uygulayabileceği, müdürlerin okul yönetiminde inisiyatif alabilecekleri yasal dayanaklar sağlanmalıdır.

Kaynakça

Aksoyalp, Y. (2013). 21. Yüzyılda okul yöneticisinin niteliği: Öğretim liderliği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 140-150.

Akyel, M. (2022). *Öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile eğitim yöneticilerinin 21.yüzyıl becerileri arasındaki ilişki* (Tez No.740825) [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z., & Yaşar, S. (2016). Öğretmen Adaylarına Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Algıları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 160-175. <https://doi.org/10.9779/PUJE768>

Avrupa Birliği. (2017). *ESCO handbook: European skills, competences, qualifications and occupations*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2767/934956>

Bakioğlu, A., & Gayık Asyalı, S. (2013). Rehber öğretmenlerin buldukları kariyer evrelerine göre okul yönetimini algılayışlarının niteliksel olarak incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(21), 89-110.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (31. bs). Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9789944919289>

Cansoy, R. (2018). Uluslararası Çerçevelere Göre 21.Yüzyıl Becerileri ve Eğitim Sisteminde Kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134. <https://doi.org/10.15869/itobiad.494286>

Çelik, V. (2015). *Eğitimsel Liderlik* (8. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Çevik, A., & Demirtaş, H. (2021). Okul müdürleri ve öğretmenlerin bakış açısıyla okul müdürlerinin 21. Yüzyıl becerileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 32. <https://doi.org/10.17679/960126>

-
- Çevik, M., & Şentürk, C. (2019). Çok boyutlu 21. Yüzyıl becerileri ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 14(1), 11-28. <https://doi.org/10.18844/cjes.v14i1.3506>
- Çınar, F. S. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin 21. Yüzyıl becerilerine ilişkin algılarının ve görüşlerinin incelenmesi (Çorum ili örneği)* (Tez No: 587978) [Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Çiner, S. (2021). *Mesleki ve teknik anadolu lisesi yöneticilerinin 21. Yüzyıl becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişki* (Tez No: 679421) [Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Deniz, S., & Büyükalın Filiz, S. (2022). 21. Yüzyıl becerileri ve tarihi gelişimi. İçinde S. Büyükalın Filiz (Ed.), *21. Yüzyıl becerilerinin eğitime yansımaları* (1. Baskı, ss. 2-41). Pegem Akademi.
- Doğu, K. (2022). *İlkokul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri ile 21. Yüzyıl becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Elekoğlu, F., & Demirdağ, S. (2020). Okul Müdürlerinin 21. Yüzyıl Becerileri, İletişim Becerileri ve Liderlik Stilllerinin Öğretmen Algılarına Göre İncelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 101-117.
- Fisher, D. M., & Waller, L. R. (2013). The 21st century principal: A study of technology leadership and technology integration in texas k-12 schools. *The Global E-Learning Journal*, 2(4).<https://globalelearningjournal.files.wordpress.com/2010/11/fisher-article1.pdf>
- Gelen, İ. (2017). P21-Program ve Öğretimde 21. Yüzyıl Beceri Çerçevesi (ABD Uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 15-29.
- Gömlüksiz, M. N., Sinan, A. T., & Doğan, F. D. (2019). Türkçe, Türk dili ve edebiyatı ile çağdaş Türk lehçeleri öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerileri yeterlik algıları. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(19), 163-185. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.628236>
- Griffin, P., & Care, E. (2015). The ATC21S Method. İçinde P. Griffin & E. Care (Ed.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (ss. 3-33). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9395-7_1
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri felsefe- yöntem- analiz* (5. bs). Seçkin Yayıncılık.
- International Society for Technology in Education. (2018). *ISTE Standards*. https://cdn.iste.org/www-root/PDF/ISTE%20Standards-One-Sheet_Combined_09-2021_vF3.pdf
- MEB. (2019). *Milli eğitim bakanlığı 2019-2023 stratejik planı*. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı. https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_10/21161923_MEB_2019-2023_Stratejik_Planı.pdf
- Murat, A. (2018). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının 21.yüzyıl becerileri yeterlik algıları ile Stem'e yönelik tutumlarının incelenmesi* (Tez No. 515427) [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Nissim, Y., Weissbluth, E., Scott-Webber, L., & Amar, S. (2016). The Effect of a Stimulating Learning Environment on Pre-Service Teachers' Motivation and 21st Century Skills. *Journal of Education and Learning*, 5(3), 29. <https://doi.org/10.5539/jel.v5n3p29>
- OECD. (2005). *Definition selection key competencies summary*. DeSeCo Project. <https://www.oecd.org/pisa/definition-selection-key-competencies-summary.pdf>
- P21. (2019). *P21 framework for 21st century learning definitions*. https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsBFFK.pdf

Pada, W. J. V., & Doctor, T. R. (2020). 21st century skills of principals in the secondary schools of Nakhorn Nayok, Thailand. *I-Manager's Journal on School Educational Technology*, 15(3), 1-17. <https://doi.org/10.26634/jsch.15.3.16635>

Tülgen, Ş. (2021). *Okul yöneticilerinin 21. Yüzyıl becerileri ile teknoloji liderliği davranışlarının incelenmesi* (Tez No.705976) [Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Yeni, G. (2020). 21. Yüzyıl becerilerinin okul yöneticilerinin liderlik yönlerine olan etkisi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, 2(2), 11.

Yılmaz, K. (2021). *Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin 21. Yüzyıl becerileri* [Doktora Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Primary School Students' Attitudes Towards Learning English as a Foreign Language

Ahmet Güven ¹

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Fatih Çemrek ²

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Abstract

This study investigates the attitudes of primary school students towards English language education in Eskişehir, Turkey, during the 2022-2023 academic year. Foreign language education, particularly English, is considered crucial for young learners, as it has been linked to future success in language acquisition. The study employs a quantitative research approach with a descriptive design to assess students' attitudes. The data is collected using the "Attitude Scale Towards Primary Education English Lesson," and the analysis reveals positive attitudes among students toward the English lesson. Factors such as the perceived importance of the course, the potential for future benefits, and self-improvement aspirations significantly contribute to these positive attitudes. Additionally, factor analysis identifies four key factors influencing students' attitudes: positive attitudes towards the English lesson, negligible negative attitudes, a strong desire for extracurricular engagement, and awareness of the course's impact on future prospects. Understanding primary school students' attitudes towards learning English as a second language is essential for designing effective language education programs. Positive attitudes have been associated with higher language proficiency and greater motivation, while negative attitudes can hinder language acquisition. Factors such as learner autonomy, parental involvement, and early exposure to English at home also play a pivotal role in shaping attitudes. This research underscores the importance of fostering positive attitudes towards English lessons at a young age, as it can have a lasting impact on students' language learning and future educational opportunities. The findings suggest that educators should focus on motivating students, promoting self-directed learning, and encouraging parental support to enhance language learning experiences for primary school students.

Key Words: Language Education, English Teaching, Teaching English to Young Children, Learner Attitudes Towards Language Learning

Introduction

The common language of the people is defined as the "lingua franca". Today, it can be said that English is the common language of the world. Many people around the world are learning English as a foreign language. It is a known fact that foreign language education should start at a young age. According to Johnson and Newport (1989), the age of starting to learn a foreign language is directly related to being successful in this language in the future, and starting at a young age makes it possible to be successful in the learned language. According to Johnson and Newport (1989), those who start foreign language education at the age of 3-7 potentially make it possible to speak this language at the same level as those who speak this language as their mother tongue. When it comes to the age range of 17-35 years, the chance of success drops dramatically. Especially after the age of 17, it is possible to learn a second language only at low levels. It would not be wrong to say that the English lesson at primary school level is very important and it is important for students to have positive experiences and develop positive attitudes towards the lesson in this period.

¹ Sorumlu Yazar. Ph.D. Candidate, ESOGÜ Institute of Educational Sciences, eltguven@gmail.com,

² Lecturer, ESOGÜ Faculty of Science, Department of Statistics, fcemrek@gmail.com

In most of the countries in the world, foreign language education starts at a young age. Similarly, foreign language education in our country starts at the age of 8 in public schools. However, it is possible to start learning a second language at a younger age in private institutions. We can say that an individual's attitude towards the course is related to his or her success in foreign language education.

It would not be wrong to say that many factors are effective in the English learning process of students. According to Doğan (2012), these factors include the student's potential for language learning, the methods applied in the classroom environment, age, cultural background, and the perception of the society in which the language is being learned. From this point of view, we can say that the way the teacher of the course is applied can also affect the success of the students. At this point, we can reveal that another important issue is the attitudes of the students towards the lesson. Ülgen (1997) defines attitude as "a phenomenon that is gained through learning, directs the behavior of the individual, and causes bias in the decision-making process". We can say that developing a positive attitude towards the course will increase the chances of success.

Aim

The purpose of this study is to examine the attitudes of students studying English in primary school towards this lesson. This study can contribute to the development of the curriculum of this course in the future.

Method

The aim of this research is to examine the attitudes of primary school students studying in Eskişehir city center towards English lesson. This research is limited to primary school students studying in the Odunpazarı district of Eskişehir in the 2022-2023 academic year. The study is limited to the 2nd, 3rd and 4th grade students studying at five public schools in the Odunpazarı district of Eskişehir whose participation in the research is approved by their parents. The population of the research consists of a total of 41828 students studying in the districts of Odunpazarı and Tepebaşı in the city center of Eskişehir. A sample of 500 students is randomly determined by using the "Simple Random Sampling" method among a total of 41828 primary school students studying in the districts of Odunpazarı and Tepebaşı in the city center of Eskişehir.

A scale was determined for the research and the researcher Gökhan Bozbaş, who developed the scale for use, was contacted for permission. The data collection tool used in this context is the "Attitude Scale Towards Primary Education English Lesson". Permission and scale from the developer are appended to the end of this document. For this study, necessary ethical permissions were obtained from Osmangazi University Social Sciences Impact Committee.

In order to determine the attitudes of the students towards the English lesson, the "Attitude Scale Towards Elementary Education English Lesson" scale was used, with Likert-style answers as 1 strongly disagree, 5 strongly agree.

In the analysis of the data, for the research question "How are the attitudes of the students towards the English lesson?" the percentages, arithmetic averages and standard deviations of the answers to the questions were calculated, and the results obtained were shown in tables. The students' attitudes towards the materials used in English lessons were interpreted through the answers given to the related scale items.

Findings

The percentages and frequencies of the answers given by the students to the questions show that the students think that the English lesson is important and valuable. Students are aware that what they learn in this course will contribute positively to their lives in the future.

When factor analysis is performed on the data obtained in this study, four factors can be mentioned as positive attitudes towards the English lesson, negative attitudes towards the English lesson, self-improvement and the desire to work outside the classroom, and awareness of the effect of the English lesson on their future lives. The findings show that the students have high positive attitudes towards the English lesson, their negative attitudes are insignificant, their desire to work outside the classroom and the desire to improve themselves for the lesson are quite high, and their awareness of the impact of the English lesson on their future lives is high.

Table 1. KMO ve Bartlett's Test Results

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		0,880
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	4339,95
	df	325
	Sig.	<0,01

According to Table 1; The calculated value for the KMO test was determined as 0.880, which is a good result for KMO. This value shows that the selected sample is sufficient ($0.880 > 0.60$). In Bartlett's test, the H_0 hypothesis is rejected because the probability value is less than 0.01. This means that high correlations exist between variables. In other words, the data are suitable for factor analysis.

As a result of Factor Analysis, two eigenvalues with values greater than one were obtained. The total variance explanation rate for the two factors was found to be 95%. From this result, there is a 5% loss of variance by summing the 14 variables examined in the study into two factors.

Table 2. Eigenvalues and Variance Explanation Rates and Cronbach Alpha Values for the Obtained Factors

Faktör	Özdeğer	Varyans Açıklama Oranı (%)
1	11,547	44,413
2	2,017	7,759
3	1,602	6,162
4	1,352	5,200
5	1,252	4,815
Total	-----	68,348

As seen in Table 2, the variance explanation rate of the first factor is 44.4%; The second factor was determined as 7.76%, the third factor as 6.16%, the fourth factor as 5.2% and the fifth factor as 4.82%.

The component matrix is examined to determine which factors include the examined variables. The component matrix is given in Table 3.

Table 3. Component Matrix

Component Matrix^a

	Component				
	1	2	3	4	5
s13	0,809	-,035	,018	-,048	-,047

s17	0,796	,028	,108	-,071	-,099
s23	0,792	-,077	-,001	-,088	-,202
s25	0,789	,041	-,210	,048	,211
s11	0,755	-,375	,146	,018	,110
s22	0,744	,055	-,327	-,028	-,316
s15	0,729	-,376	,249	,143	,138
s8	0,727	,052	-,110	,136	,086
s3	0,721	-,141	,241	-,101	,040
s24	0,708	-,400	,040	,217	,111
s12	0,707	,383	-,315	,026	-,213
s19	0,707	-,376	-,015	-,167	-,336
s27	0,705	-,381	,177	-,263	,101
s16	0,698	-,236	-,205	,283	,154
s14	0,695	,030	-,172	,005	,362
s9	0,693	,156	,238	-,007	,079
s10	0,669	,368	-,088	,246	-,174
s20	0,655	-,122	,126	-,424	-,153
s7	0,653	,399	-,307	,161	,050
s4	0,611	-,054	-,224	,083	-,465
s1	0,563	,367	-,027	-,351	,357
s6	0,508	,326	,464	,161	-,227
s2	0,398	,565	,385	-,068	-,054
s5	0,238	,276	,672	,200	,032
s18	0,414	,271	-,185	-,586	,310
s21	0,469	,060	-,088	,499	,347

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 5 components extracted.

When Table 3 is examined; It can be seen that it cannot be determined exactly which factor the s2 and s18 variables are included in. For this reason, the results obtained with the VARIMAX factor rotation technique are given in Table 4.

Table 4. Rotated Component Matrix

	Component				
	1	2	3	4	5
s27	0,817	0,065	0,117	0,063	0,252

s11	0,771	0,129	0,337	0,106	0,090
s19	0,761	0,449	-0,034	-0,023	0,012
s15	0,754	0,060	0,403	0,198	-0,009
s24	0,681	0,168	0,476	0,034	-0,050
s3	0,652	0,170	0,183	0,282	0,206
s20	0,648	0,290	-0,147	0,145	0,340
s23	0,597	0,498	0,131	0,174	0,173
s13	0,568	0,416	0,253	0,208	0,241
s17	0,552	0,415	0,182	0,309	0,237
s12	0,121	0,766	0,242	0,179	0,314
s22	0,377	0,751	0,159	0,002	0,178
s4	0,375	0,706	0,069	0,021	-0,075
s10	0,118	0,628	0,345	0,371	0,125
s7	0,032	0,586	0,465	0,178	0,341
s21	0,106	0,127	0,743	0,148	0,016
s16	0,479	0,313	0,598	-0,061	0,037
s14	0,363	0,217	0,529	0,038	0,431
s25	0,404	0,386	0,513	0,061	0,369
s8	0,371	0,397	0,451	0,155	0,216
s5	0,115	-0,125	0,096	0,764	-0,054
s6	0,221	0,289	0,070	0,721	-0,011
s2	0,012	0,213	-0,004	0,702	0,309
s9	0,412	0,232	0,261	0,446	0,279
s18	0,155	0,130	-0,002	-0,020	0,823
s1	0,177	0,150	0,206	0,231	0,744

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 9 iterations.

From Table 4, it can be easily seen in which factor the 27 variables examined are collected. The obtained factors and the variables included in these factors are listed in Table 5.

Table 5. Variables Included in Each Factor

Factor Number Question/Item	Factor Number Question/Item
1 (Positive attitude towards English Lesson) p27, p11, p19, p15, p24, p3, p20, p23, p13, p17	1 (Positive attitude towards English Lesson) p27, p11, p19, p15, p24, p3, p20, p23, p13, p17

2 (Negative attitude towards English Lesson) p12, p22, p4, p10, p7	2 (Negative attitude towards English Lesson) p12, p22, p4, p10, p7
3 Positive Attitude Towards English Lessons in the Future) p21, p16, p14, p25	3 Positive Attitude Towards English Lessons in the Future) p21, p16, p14, p25
4 (Being Reluctant to Study in English Lesson) p5, p6, p2, p9	4 (Being Reluctant to Study in English Lesson) p5, p6, p2, p9
5 p18, p1	5 p18, p1

Discussion, Conclusion and Recommendations

It is an undeniable fact that there are many factors that affect students' attitudes towards the English lesson. On the other hand, for whatever reason, how students' attitudes towards foreign language lessons are is an issue that needs to be investigated. At this point, the role of educators is to take measures to increase the motivation of students and to carry out activities that will support students' positive attitudes towards the English lesson.

Research on children's attitudes towards English as a second language is an important area of study as it can provide valuable information about the effectiveness of language learning programs and ways in which language education can be improved. According to Gao and Watkins (2020), attitudes towards language learning can significantly affect a student's motivation and engagement, which in turn affects their language proficiency and success in language learning. Therefore, understanding children's attitudes towards English as a second language is crucial to creating effective language learning programs that encourage student engagement and motivation.

Previous research has shown that students with positive attitudes towards learning a second language are more likely to be successful in language acquisition (Wang & Hua, 2021). On the other hand, negative attitudes towards language learning make it difficult for students to acquire the language skills they need, leading to loss of interest and lower motivation levels (Gao & Watkins, 2020). Also, understanding the factors that contribute to children's attitudes towards learning English as a second language can help educators design language learning programs tailored to students' specific needs and preferences, which can ultimately lead to more successful language acquisition (Wang & Hua, 2021).

Individual differences among primary school students, such as personality traits, learning styles, and self-regulation skills, can affect their attitudes towards English lessons. According to Dörnyei and Ushioda (2009), encouraging learner autonomy and providing students with opportunities for self-learning contribute positively to the attitude towards the English lesson. When students have a sense of control and ownership over their learning, they are more likely to develop positive attitudes and intrinsic motivation towards learning English.

The role of parents in supporting primary school students' attitudes towards English lessons should not be overlooked. A study by Kim and Barret (2019) revealed that parental involvement, such as encouragement, creating a language-rich home environment, and participating in language-related activities, positively affects students' attitudes and motivations towards learning English. Similarly, according to Güven (2020), the fact that parents carry out English activities with their children and that English teaching is met at home positively affected students' attitudes towards this lesson and their academic success.

When parents actively support and value their children's language learning efforts, this can contribute to fostering positive attitudes and a sense of importance towards English lessons. This can sometimes happen during the school period, and in some cases, parents can also carry out foreign language studies with their

children outside of school. In this case, similarly, children can both learn a language and develop positive attitudes towards this language.

According to Demirci and Güven (2020), a child can successfully learn both languages and develop positive attitudes towards both languages, if one of the parents systematically communicates with their child in English besides their mother tongue and applies the principles necessary to raise a bilingual individual. . According to Güven (2021), children who learn English in the early period are proud of this situation and develop positive attitudes towards English.

Primary-level students' attitudes towards English lessons can have long-term effects on their language learning and future educational opportunities. According to Gardner (2019), positive attitudes towards language learning in primary school may continue in the following years. Promoting positive attitudes towards English at an early age can lay the foundation for lifelong language learning and proficiency.

Recommendations

Especially for young learners developing a positive attitude towards learning English should be a priority for teachers.

Materials used in language teaching can affect the attitudes of kids. Experimental studies can reveal the effect of materials and tools on kids attitudes towards English lesson.

Attractive materials and activities should be used during language education.

Long term descriptive studies about individuals attitudes and English learning process can be done to track their attitudes and success.

References

Black, P., & Wiliam, D. (2018). *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. Routledge.

Demirci, C., & Güven, A. (2020). Language proficiency of a bilingual child: a case study. *European Journal of English Language Teaching*, 6(1). doi:<http://dx.doi.org/10.46827/ejel.v6i1.3373>

Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (Eds.). (2009). *Motivation, language identity and the L2 self*. Clevedon, England: Multilingual Matters

Gao, X., & Watkins, D. (2020). *Attitude and motivation in second language learning*. In *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (pp. 1-8). Wiley.

Gardner, R. C., (2019). *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model*. Routledge.

Gkonou, C., Daubney, M., & Dewaele, J. M. (2017). Investigating learners' and teachers' perceptions of the usefulness of the IELTS test: A mixed-methods study. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7(2), 265-293.

Güven, A., (2021). *Anne Bu Cat Değil mi?* KDY Yayıncılık, İstanbul.

Güven,A., (2020). İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersi Kapsamındaki Kelime Öğrenme Süreçlerinin Ailelerin Katılımıyla Desteklenmesi : Bir Eylem Araştırması VII.th International Eurasian Educational Research Congress, 115-116

Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. London/New York, 401-405.

Johnson, J. S., & Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21(1), 60–99. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(89\)90003-0](https://doi.org/10.1016/0010-0285(89)90003-0)

Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları.

Kim, J. T., & Barrett, R. (2019). The Role of Learners' Attitudes toward Parental Involvement in L2 English Learning. *English Language Teaching*, 12(1), 18-29. Richards C.J. ve Rodgers S.D. (2012). *Approaches and Methods in language teaching*. Cambridge University Press.

Rinvoluceri, M. ve Davies, P. (1995). *More Grammar Games* Cambridge University Press.

Wang, X., & Hua, Z. (2021). Chinese primary school students' attitudes towards English learning and their relations with English learning strategies. *Current Psychology*, 40(1), 53-63. doi: 10.1007/s12144-019-00463-1

Yousefi, M., & Birjandi, P. (2018). The role of attitude in Iranian EFL learners' language proficiency and academic achievement. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 5(4), 54-63.

Identity Processes, Sense of Community, Hope, Empathy, Digital Literacy, Social Media Use and Well-Being of University Students in Turkey: The Mediating Role of Participation

Gülşah SEVİNÇ¹

Ministry of Labour and Social Security

Tülin ŞENER²

Ankara University

Abstract

Problem and Purpose: Due to the paucity of studies focusing on both psychological and social aspect of well-being among emerging adults in Turkey, there is a need for more studies with a special emphasis on them. The aim of this study is to find out whether civic and political participation plays a mediating role between psychological and social well-being, and identity processes, sense of community, hope, empathy, social empathy, digital literacy, social media use. **Method:** 801 undergraduate students from different Turkish universities participated in the study. Civic and Political Participation Scale, Social Well-being Scale, Psychological Well-being Scale as well as other scales for the dependent variables have been used. Structural equation modelling with LISREL 8.7 was utilized for data analysis. **Findings:** The analysis shows that civic and political participation plays a mediating role between psychological and social well-being, and dependent variables included in the model, namely commitment making, social empathy, hope, sense of community and social media use. **Recommendations:** The findings highlight the role of participation for both the psychological and social well-being of emerging adults.

Introduction

Problem

Ryff and Keyes (1995) define psychological well-being as accepting oneself, having positive relations with others, being autonomous, having control on one's environment, having a meaningful purpose in life and taking steps to grow personally. Social well-being is defined as being an integral part of society, accepting its norms and values, being willing to contribute to it, actualising oneself in it and deeming the society as predictable (Keyes, 1998). Psychological and social well-being of university students play a pivotal role in their academic experiences and career paths. It plays a pivotal role in their academic experiences and career paths. Well-being is also considered an ultimate goal in life with impacts on different realms.

The current studies point to a significant relationship between well-being and a couple of psychological variables such as identity development processes (commitment making, exploration in-breadth, exploration in-depth, ruminative exploration, identification with commitment) (van Doeselaar, Klimstra, Denissen, Branje, & Meeus, 2018), sense of community (Stewart & Townley, 2020), hope (Parker et al., 2015), empathy (Vinayak & Judge, 2018), social empathy (Wang, Zhi, Yu, & Cheng, 2023), social media use (Bekalu, McCloud, & Viswanath, 2019) and digital literacy (Quintana, Cervantes, Sáez, & Isasi, 2018). The literature has concluded that making an identity commitment in life, having a higher level of sense of community, hope, empathy, social empathy and digital literacy is correlated to a higher level of well-being. As for social media use, there are varying findings. Some studies point to the fact that there is a positive correlation between social media use and well-being whereas some suggest that the more time spent on social media, the lower the well-being gets.

Civic and political participation is a key correlate of well-being among emerging adults (Chan ve Mak, 2020). Civic participation is usually associated with volunteering and community service (Flanagan, 2004)

¹ Sorumlu Yazar. Ministry of Labour and Social Security, gulsahsevinc85@gmail.com,

² Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Psikolojisi Anabilim Dalı, tsener@ankara.edu.tr, ORCID:0000-0002-6190-5423

whereas political participation includes any political act or activity aimed at making a positive affect on the political atmosphere of a society. Political participation is generally associated with voting while following politicians, participating in political meetings, being a member of a political party, sending online messages with political content are also examples of political participation. Civic and political participation is closely interrelated as political activities bear a civic characteristic and civic activities have a political aspect, too.

Participation plays a key role in the well-being of university students, who are emerging adults (aged 18-25 years). There are differing findings related to that relationship as some studies (Albanesi, Cicognani & Zani, 2007; Wray-Lake, Shubert, Lin & Starr, 2019) point to a positive correlation between well-being and conventional participation while some (Oosterhoff & Wray-Lake, 2019) highlight a negative correlation between well-being and activism. Taking the varying results in terms of well-being and participation, it is evident that there is a need to examine the relationship between these variables among youth. The findings are expected to contribute to current literature by providing detailed information on the role of participation in emerging adulthood. The results are also important in that there are a limited number of studies handling participation among emerging adults in Turkey within the framework of educational psychology.

Considering the paucity of studies focusing on both the psychological and social well-being of emerging adults in Turkey with a focus on participation, it is obvious that analyzing the mediating role of civic and political participation between well-being (psychological and social) and the psychological variables mentioned above will provide valuable insight into emerging adulthood.

Purpose

The purpose of this study is to determine whether the civic and political participation plays a mediating role between well-being and some psychological variables such as identity processes (commitment making, exploration in-depth, exploration in-breadth, ruminative exploration, identification with commitment), sense of community, hope, empathy, social empathy, digital literacy, social media use. Therefore the research question is as follows:

Does civic and political participation have a mediating role between psychological and social well-being, and identity development processes (commitment making, exploration in-depth, exploration in-breadth, ruminative exploration, identification with commitment), sense of community, hope, empathy, social empathy, digital literacy, social media use?

Method

Design/Model

This study is a descriptive correlational research and the data used within the study was obtained through the survey method.

Participants

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

Table 1.

Demographic Features of Participants

Demographic Features	N (%)
Gender	
Female	467 (%58,3)
Male	334 (%41,7)
Year at University	
1st year	245 (%30,6)

2nd year	146 (%18,2)
3rd year	174 (%21,7)
4th year	189 (%23,6)
5 and above	47 (%5,9)
GPA	
AA/ 90-100/ 4	100 (%12,5)
BA/ 85-89/ 3.5	178 (%22,2)
BB/ 80-84/ 3	190 (% 23,7)
CB/ 75-79/ 2.5	171 (% 21,3)
CC/ 70-74/ 2	115 (%14,4)
DC/ 65-69/ 1.5	43 (%5,4)
DD/ 60-64/ 1	2 (%0,2)
FD/50-59/ 0.5	2 (%0,2)
Maternal Education Level	
Illiterate	41 (%5,1)
Literate	74 (%9,2)
Primary School	153 (%19,1)
Secondary School	134 (%16,7)
High School	196 (%24,5)
University	165 (%20,6)
Postgraduate	38 (%4,7)
Paternal Education Level	
Illiterate	8 (%1)
Literate	20 (%2,5)
Primary School	149 (%18,6)
Secondary School	100 (%12,5)
High School	150 (%18,7)
University	323 (%40,3)
Postgraduate	51 (%6,4)
Monthly Income	
0 - 2825 TL	107 (%13,4)
2826-4999 TL	172 (%21,5)
5000- 7999 TL	261 (%32,6)
8000- 14900 TL	187 (%23,3)
15000-29999 TL	56 (%7,0)
30000 and above	18 (%2,2)
Place of Residence	
Dormitory	567 (%70,8)
In a flat- Alone	46 (%5,7)

In a flat- with a Flatmate	58 (%7,2)
In a flat- with Family	234 (%29,2)

Based on Table 1, it can be inferred that the biggest proportion of participating students of this study lives in a dormitory and more girls than boys participated in the study.

Data Collection Tools

A demographic information form, Civic and Political Participation Scale (Barrett & Zani, 2015; Enchikova et al., 2019, Sevinç, 2022), Social Well-being Scale (Keyes, 1998), Psychological Well-being Scale (Diener et al., 2010), Dimensions of Identity Development Scale (Luyckx et al., 2008), Digital Literacy Scale (Ng, 2012), Hope Scale (Snyder et. al., 1991), Basic Empathy Scale (Jolliffe & Farrington, 2006), Social Empathy Scale (Segal, Cimino, Gerdes, Harmon, & Wagaman, 2013), Sense of Community Scale (Chiessi, Cicognani, & Sonn 2010) as well as a social media use form prepared by the researchers were utilized. The Civic and Political Participation Scale (CPPS) was developed at the EU FP7 Project (PIDOP) and adapted into Turkish culture by Sevinç (2022).

Data Collection

As this study is a part of a doctoral thesis, the consent of the ethics' committee was taken from Ankara University. Besides, consents from certain universities in Ankara for data collection were also taken. After the outbreak of COVID-19, the process of gathering data had to be carried out online as the university education moved to virtual platforms. Therefore, data was collected online with Google Forms between January-October 2021. Voluntary participation was necessary and informed consents of the participants were taken.

Demographic form: It includes questions on gender, age, year at university, name of the university and department. It also includes information on GPA, socio-economic level, parental education level.

Civic and Political Participation Scale (CPPS): The original scale had been utilized in a European Project called CATCH-EyoU (Constructing AcTive CitizensHip with European Youth: Policies, Practices, Challenges, and Solutions). This is a 5-Likert type scale including 18 items (Barrett & Zani, 2015; Enchikova et al., 2019), ranging from "Never" to "Very often". The reliability of the original scale (Cronbach alfa) .86. The scale was confirmed within this study with t values' significance levels at .01. The fitness of good indices ($\chi^2/sd=2.45$; CFI= .95; AGFI = .96; RMSEA= .04 SRMR = .03) showed the data fit the model well. Also, the reliability coefficient (Cronbach alfa) is .96.

Social Well-Being Scale: Developed by Keyes (1998), the scale consists of 15 items (a 7-point scale, from 1 = strongly disagree to 7 = strongly agree) which measure five dimensions of social well-being: social integration, social acceptance, social contribution, social actualisation and social coherence. Cronbach alpha for the original scale was .81 for social integration, .77 for social acceptance, .75 for social contribution, .69 for social actualisation and .57 for social coherence. The scale was adapted into Turkish culture by Akın, Demirci, Çitemel, Sarıçam and Ocakçı (2013) and one-factored structure provided good fit instead of a five-factored model. The internal consistency coefficient was found to be .64.

Psychological Well-Being Scale: Developed by Diener et. al. (2010) and adapted into Turkish culture by Telef (2013), the scale consists of 8 items (a 7-point scale, from 1 = strongly disagree to 7 = strongly agree). The fitness of good indices ($\chi^2/sd=4.22$; CFI= .98; AGFI= .99; RMSEA= .07 SRMR= .03). The Cronbach alpha coefficient is .92.

The Dimensions of Identity Development Scale: Adapted by Luyckx et al. (2008) and adapted into Turkish culture by Morsünbül and Çok (2014), the scale consists of 25 items (a 5-point scale, from 1 = strongly agree to 5 = strongly disagree). There are 5 items for each dimensions (commitment making, identification

with commitment, exploration in breadth, exploration in depth, ruminative exploration). Reliability coefficients of Cronbach alpha (commitment making 0.88, identification with commitment 0.87, exploration in breadth 0.84, exploration in depth 0.78, ruminative exploration 0.79) showed the scale was reliable.

Digital Literacy Scale: Developed by Ng (2012) and adapted into Turkish culture by Hamutoğlu, Güngören, Kaya Uyanık and Gür Erdoğan (2017), the scale consists of 17 items (a 5-point scale, from “strongly agree” to “strongly disagree”). Consisting of four dimensions (attitude, technical dimension, cognitive dimension and social dimension), the internal coefficient (Cronbach alfa) is .70.

Social Media Use form: Consisting of multiple choice questions, the scale focuses on the time and frequency of social media use of university students.

Dispositional Hope Scale: Developed by Snyder et al. (1991) and adapted into Turkish culture by Tarhan and Bacanlı (2015), the scale consists of 12 items (a 8-point scale, from “definitely false” to “definitely true”). There are two dimensions: agency and alternative pathways of thinking. Internal consistency coefficient is 0.75 for the whole scale (0.84 for agency and 0.72 for alternative pathways of thinking).

Basic Empathy Scale: Developed by Jolliffe and Farrington (2006) and adapted into Turkish culture by Topçu, Erdur-Baker and Çapa-Aydın (2010), the scale includes 20 items (a 5-point scale, from 1 = strongly disagree to 5 = strongly agree). Cronbach alpha coefficient is .92.

Social Empathy Scale: Developed by Segal, Cimino, Gerdes, Harmon and Wagaman (2013) and adapted into Turkish culture by Bekil and Taylı (2019), Social Empathy Scale included 15 items (a 5-point scale, from 1 = strongly disagree to 5 = strongly agree). Internal consistency coefficient is .74.

Sense of Community Scale: Developed by Chiessi, Cicognani and Sonn (2010) and adapted into Turkish culture by Akın, Usta and Eroğlu (2013), the scale includes 20 items (a 5-point scale, from 1 = strongly disagree to 5 = strongly agree). The scale has 5 dimensions (satisfaction of needs and opportunities for involvement; support and emotional connection with peers; support and emotional connection in the community; sense of belonging; and opportunities for influence.). Internal consistency coefficient is .89.

Data Analysis

In order to analyse data, Structural Equation Modelling was performed using LISREL 8.7. A path model was developed to test the model with the maximum likelihood estimation and mediation analysis was carried out.

Results

The mediation analysis yields the relationship between a dependent and independent variable through a mediator, which explains the effect of independent variable on the dependent variable (Baron & Kenny, 1986). For the mediation analysis, there has to be a significant correlation between the independent and dependent variable, and between the mediator and the independent variable. In other words, both the dependent variable and the mediator has to be predictive of the independent variable. Therefore, a model in which identity development processes, empathy, social empathy, hope, social media use, digital literacy and sense of community are dependent variables, social and psychological well-being are independent variables. First of all, the correlation between well-being and dependent variables were tested. The path coefficients can be seen in Figure 1.

Figure 1

Path diagram of the model with social and psychological well-being, and dependent variables

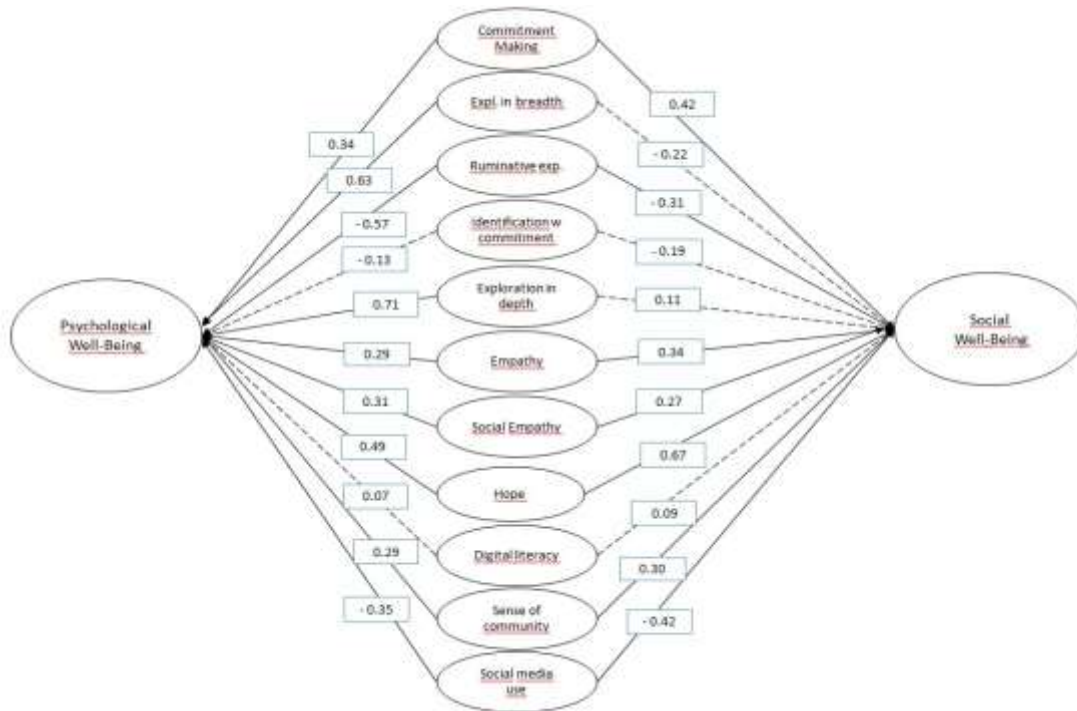


Figure 1 shows that the path coefficients between psychological well-being and some of the dependent variables (identification with commitment and digital literacy) were not significant ($p>0.05$). Also, the path coefficients between social well-being and some of the dependent variables (exploration in-depth, exploration in-breadth, identification with commitment, digital literacy) were not significant ($p>0.05$). The goodness of fit indices in Table 2 are also considered.

Table 2

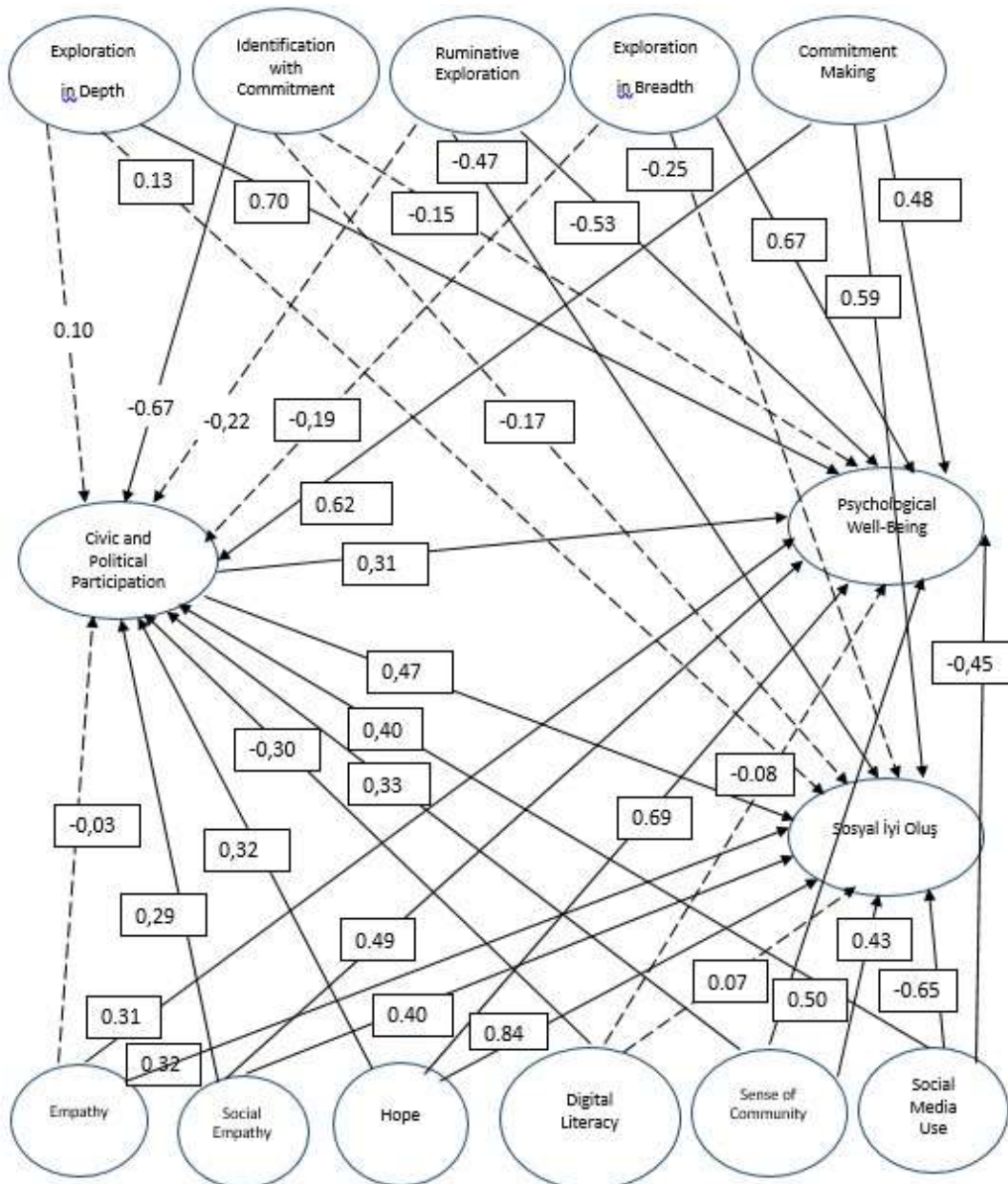
Goodness of fit indices of the model with psychological and social well-being and the psychological dependent variables

Goodness-of-fit indices	Criterion		Model Values
	Good	Acceptable	
χ^2/df	<2	2-5	4.10
RMSEA	<0.05	0.05-0.08	0.079
SRMR	<0.05	0.05- 0.08	0.068
AGFI	>0.95	0.90- 0.95	0.81
NNFI	>0.95	0.90- 0.95	0.80
CFI	>0.95	0.90- 0.95	0.90

Although χ^2/df , RMSEA, SRMR and CFI values pointed to an acceptable fit, AGFI and NNFI values showed the data did not fit the model. Therefore, a new model was developed without these dependent variables to see the mediating role of participation. The model is shown in Figure 2.

Figure 2

Path diagram with the mediating variable civic and political participation



Seeing that exploration in-breadth, ruminative exploration, exploration in-depth and empathy were not correlated with participation; identification with commitment and digital literacy were not correlated with psychological well-being; exploration in-breadth, identification with commitment, exploration in-depth and digital literacy were not correlated with social well-being, a new equation model was created. At that stage,

the correlation coefficients with and without the mediating variable (civic and political participation) between the independent variables (commitment making social empathy, hope, sense of community and social media use) and psychological and social well-being were obtained. Table 3 shows the values with and without the moderating variable.

Table 3

The coefficients for the model with and without the mediator

	Model without the Mediator			Model with the Mediator			
	Unstandardized coefficients	Standardized coefficients	p	Unstandardized coefficients	Standardized coefficients	p	
PWB	CM	0.34	0.29	0.00	0.14	0.11	0.07
	EIB	0.63	0.56	0.00	-	-	-
	RE	-0.57	-0.51	0.00	-	-	-
	IWC	-0.13	-0.10	0.10	-	-	-
	EID	0.71	0.60	0.00	-	-	-
	Em	0.29	0.28	0.00	-	-	-
	Sem	0.31	0.27	0.00	0.07	0.06	0.23
	Hope	0.49	0.45	0.00	0.14	0.12	0.06
	DL	0.07	0.09	0.34	-	-	-
	SOC	0.29	0.23	0.00	0.12	0.09	0.11
	SMU	-0.35	-0.33	0.00	-0.08	-0.07	0.36
SWB	CM	0.42	0.41	0.00	0.13	0.10	0.08
	EIB	-0.22	-0.15	0.00	-	-	-
	RE	-0.31	-0.26	0.00	-	-	-
	IWC	-0.19	-0.14	0.06	-	-	-
	EID	0.11	0.10	0.23	-	-	-
	Em	0.34	0.30	0.00	-	-	-
	Sem	0.27	0.21	0.00	0.05	0.05	0.63
	Hope	0.67	0.59	0.00	0.14	0.10	0.08
	DL	0.09	0.09	0.27	-	-	-
	SOC	0.30	0.25	0.00	0.06	0.04	0.54
	SMU	-0.42	0.36	0.00	-0.15	-0.11	0.10

(CM: Commitment making, EIB: Exploration in-breadth, RE: Ruminative exploration, IWC: Identification with commitment, EID: Exploration in-depth, Em: Empathy, Sem: Social empathy, DL: Digital literacy, SOC: Sense of community, SMU: Social media use)

As it can be inferred from Table 3, civic and political participation has a mediating role between both psychological and social well-being, and the dependent variables commitment making, social empathy, hope, sense of community and social media use ($p < 0.05$). The ultimate model can be seen in Figure 3 and the goodness of fit indices can be seen in Table 4.

Figure 3

The path diagram of the model with commitment making, social empathy, hope, sense of community and social media use as predictors, social and psychological well-being as independent variables and civic and political participation as a mediator

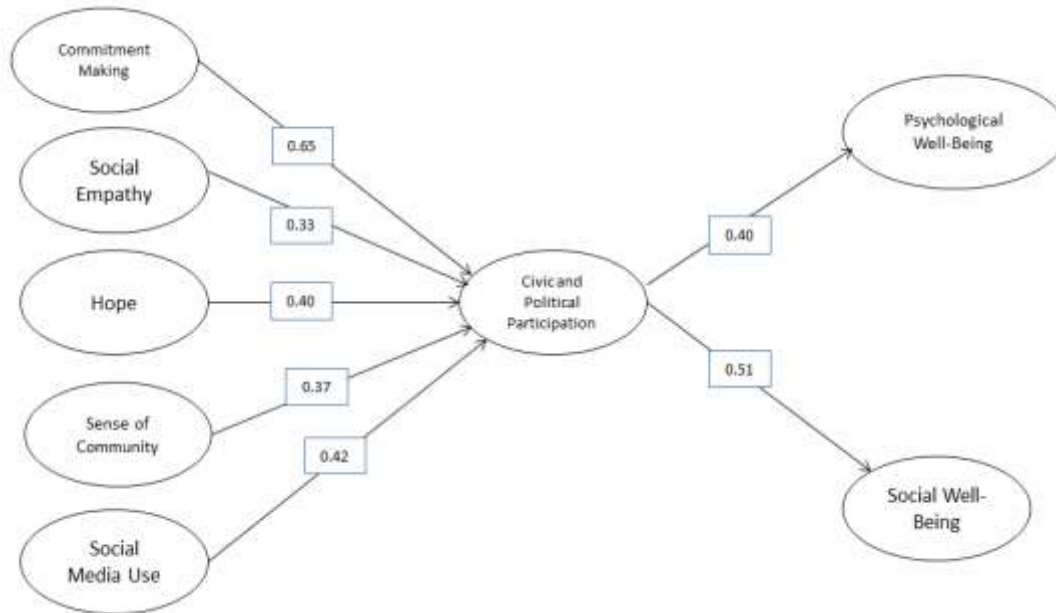


Table 4

Goodness-of-fit indices for the model

Goodness-of-fit indices	Goodness-of-fit Criteria		Model Values
	Good	Acceptable	
χ^2/df	<2	<5	2.19
RMSEA	<0,05	0,05-0,08	0.053
SRMR	<0,08	<0,10	0.057
AGFI	>0.90	0,85-0,90	0.94
NNFI	>0,95	0,90- 0,95	0.96
CFI	>0,95	>0,90	0.98

Table 4 shows that the χ^2/df and RMSEA values were acceptable, and SRMR, AGFI, NNFI and CFI values show the data fit the model well.

Based on the results, it can be concluded that participation plays a mediating role between the dependent variables included in the model (commitment making, social empathy, hope, sense of community and social media use), and the independent variable psychological and social well-being ($p < 0.05$). Therefore, commitment making, social empathy, hope, sense of community and social media use predict well-being through their impact on civic and political participation.

Discussion, Conclusion and Recommendations

Discussion

The findings of the study shows that commitment making is correlated with psychological and social well-being through the mediating role of civic and political participation, which is in line with studies (Crocetti, Jahromi, & Meeus, 2012; Nicotera, Brewer, Veeh, 2015) which stress the relationship between identity development, well-being and participation. This shows that university students who make a commitment in different life domains and who participate actively in the civic and political arena manifest a higher level of psychological and social well-being.

Three closely related psychological variables, namely social empathy, hope and sense of community, are also linked to well-being through the mediation role participation- a finding conformant with many studies (Hylton, 2018; Pozzi, Marta, Marzana, Gozzoli, & Ruggieri, 2014; Yıldırım & Arslan, 2020) underlining the mutual relationships. Confirming the available studies (Segal, Gerdes, Mullins, Wagaman & Androff, 2011) which manifest that being able to understand the conditions of those in need is an incentive for participating in civic and political activities to have a positive impact on their lives, this study underlines that ultimately brings about a higher level of psychological and social well-being. It is also evident that university students who can consider things from a positive perspective have higher levels of psychological and social well-being as they tend to participate more in the civic and political arena, probably because they believe they can bring about a critical change thanks to their civic or political acts. In line with many studies (Bowers & Johnson, 2013) highlighting the role of hope in terms of participation, this finding provides insight into emerging adults' way of approaching societal issues in relation to participation and well-being.

University students' social media use is also related to psychological and social well-being with the mediating role of participation. So, time spent by university students on social platforms seem to be correlated with their well-being as a result of its impact on their participation. This finding underlines the role of participating in the civic and political activities in the close relationship between university students' being active users of social media and their state of well-being, and it conforms with many studies (Huang, 2017; Skoric, Zhu, Goh, & Pang, 2016).

Conclusion and Recommendations

This study reflects the critical role of civic and political participation in emerging adults' psychological and social well-being. Although the underlying mechanism should be taken into consideration with future studies to provide more explanatory results, it may be the case that participating in collective activities increases social connectedness, eliminating social isolation. It also helps to feel higher levels of self-efficacy and self-confidence and increases the satisfaction one gets from daily activities. Being civically and politically active develops knowledge and skills, has positive reflections on achievement at university and raises sense of social responsibility.

The experts working with university students can benefit from these findings in any attempt and program aimed at increasing the well-being of university students. Therefore, it is strongly advised to include activities aimed at increasing levels of commitment making as an identity development process, hope, sense of community and social empathy with a view to increase the level of psychological and social well-being. It is also critical to include steps to improve the participation of university students, which might be encouraging them to play an active role in university student clubs or other collective activities to bring about a positive reflection on their well-being.

There are certain limitations of this study. The study group only consists of emerging adults who are studying at university. However, bearing in mind that emerging adults are not only university students, it might be useful if the future studies focus on different subgroups of emerging adult population such as those who start working after high school, those who complete high school but are unemployed, etc. Another limitation study of this study is online data gathering. The data was collected online due to COVID-

19, which moved education to online platforms, as students were hard to reach because they had to stay at home. So as to draw a better portrait of well-being in emerging adulthood, collecting data face-to-face would produce more reliable results.

Resources

Akın, A., Demirci, İ., Çitemel, N., Sariçam, H., & Ocağcı, H. (2013, May). *Validity and reliability study of Social Well-Being Scale Turkish Form*. 5th National Postgraduate Education Symposium, May, 10-11, Sakarya, Turkey. Doi:10.13140/RG.2.2.27421.92649/1

Akın, A., Usta, F., & Eroğlu, N. Ç. (2013). The Reliability and Validity of Turkish Version of Sense of Community Scale in Adolescents. *Journal of Mehmet Akif Ersoy University Institute of Educational Sciences*, 2(2), 16-25.

Albanesi, C., Cicognani, E., & Zani, B. (2007). Sense of community, civic engagement and social wellbeing in Italian adolescents. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 17, 387–406.

Baron, R. M., Kenny, D. A. (1986). The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.

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

Bekalu, M.A, McCloud, R.F., & Viswanath, K. (2019). Association of social media use with social well-being, positive mental health, and self-rated health: disentangling routine use from emotional connection to use. *Health Education Behaviour*, 46(2), 69-80.

Bekil, M. ve Taylı, A. (2019, April). *Adaptation of Social Empathy Scale into Turkish: Validity and Reliability Study*. Presented at V. INES International Academic Research Congress, Antalya.

Bowers, E. B., & Johnson, S. K. (2013). The adult social milieu and character development: Potential mechanisms of influence. In N. Hurd (Chair), *Mentoring and adolescent development: Assessing pathways and exploring complexities*. Symposium conducted at the annual meeting of the Association of Psychological Science, Washington, DC.

Chan, R. C. H., & Mak, W. W. S. (2020). Empowerment for civic engagement and well-being in emerging adulthood: Evidence from cross-regional and cross-lagged analyses. *Social Science & Medicine*, 244, 1-10.

Chiessi, M., Cicognani, E., & Sonn, C. (2010). Assessing sense of community on adolescents: Validating the brief scale of Sense Of Community in adolescents (SOC-A). *Journal Of Community Psychology*, 38, 276–292.

Crocetti, E., Jahromi, P., & Meeus, W. (2012). Identity and civic engagement in adolescence. *Journal of Adolescence*, 35, 521-532.

Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97, 143-156. 10.1007/s11205-009-9493-y.

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

Flanagan, C. (2004). Volunteerism, Leadership, Political Socialization, and Civic Engagement. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology*. New York: Wiley.

Hamutoğlu, N. B., Canan Güngören, Ö., Kaya Uyanık, G., & Gür Erdoğan, D. (2017). Adapting Digital Literacy Scale into Turkish. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 408-429. DOI: 10.12984/eeefd.295306

-
- Huang, C. (2017). Time spent on social network sites and psychological well-being: a meta-analysis. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 20(6), 346-354.
- Hylton, M. E. (2018). The role of civic literacy and social empathy on rates of civic engagement among university students. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 22(1), 87-106.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29(4), 589-611.
- Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121-140.
- Kocaman, E. N. (2019). *Investigation of the Relationship between Hope and Psychological Well-Being in a Group of Adults in terms of Different Variables*. (Unpublished Master's Thesis). İstanbul, Sabahattin Zaim University.
- Luyckx, K., Schwartz, S. J., Berzonsky, M. D., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Smits, I. & Goossens, L. (2008). Capturing ruminative exploration: Extending the fourdimensional model of identity formation in late adolescence. *Journal of Research in Personality*, 42(5), 58–82.
- Morsünbül, Ü., & Çok, F. (2014). The adaptation of the dimension of identity development scale into Turkish. *Düşünen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 27(1), 6-14.
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy?. *Computers & Education*, 59(3), 1065-1078.
- Nicotera, N., Brewer, S., & Veeh, C. (2015). Civic Activity and Well-Being Among First-Year College Students. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 3(1), 1-19.
- Oosterhoff, B., & Wray-Lake, L. (2019). Risky politics? Associations between adolescent risk preference and political engagement. *Child Development*, 91(4), 743-761.
- Parker, P. D., Ciarrochi, J., Heaven, P., Marshall, S., Sahdra, B., & Kiuru, N. (2015). Hope, Friends, and Subjective Well-Being: A Social Network Approach to Peer Group Contextual Effects. *Child Development*, 86(2), 642–650.
- Pozzi, M., Marta, E., Marzana, D., Gozzoli, C., Ruggieri, R. A. (2014). The Effect of the Psychological Sense of Community on the Psychological Well-Being in Older Volunteers. *Europe's Journal of Psychology*, 10(4), 598–612.
- Quintana, D., Cervantes, A., Sáez, Y., & Isasi, P. (2018). Internet use and psychological well-being at advanced age: evidence from the English longitudinal study of aging. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(480), 1-13.
- Ryff, C.D., & Keyes, C.L.M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.
- Segal, E. A., Cimino, A. N., Gerdes, K. E., Harmon, J. K., & Wagaman, M. A. (2013). A confirmatory factor analysis of the interpersonal and social empathy index. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 4(3), 131-153.
- Segal, E., Gerdes, K. E., Mullins, J., Wagaman, A., & Androff, D. (2011). Social empathy attitudes: Do Latino students have more? *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 21(4), 438–454. doi:10.1080/1091 1359.2011.566445
- Sener, T. (2015). Participation among youth, women, minorities and/or migrants: findings from Turkey, in M. Barrett; B. Zani (Eds), *Political and Civic Engagement: Multidisciplinary Perspectives*, London: Routledge.

-
- Sevinç, G. (2022). *The Mediating Role of Participation between Emerging Adults' Identity Processes, Sense Of Community, Hope, Empathy, Digital Literacy, and Well-Being*. (Unpublished doctoral thesis). Ankara University.
- Skoric, M. M., Zhu, Q., Goh, D. & Pang, N. (2016). Social media and citizen engagement: A meta-analytic review. *New Media and Society*, 18(9), 1817-1839.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C., & Harney, P. (1991). The will and ways: development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), 570- 585.
- Stewart, K., & Townley, G. (2020). How far have we come? an integrative review of the current literature on sense of community and well-being. *American Journal of Community Psychology*, 66, 166–189.
- Tarhan, S., & Bacanlı, H. (2015). Adaptation of Dispositional Hope Scale into Turkish: Validity and reliability study. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 1-14.
- Telef, B. B. (2013). Psychological Well-Being Scale: Study of Adaptation into Turkish, Validity and Reliability. *Journal of Hacettepe Univeristy Education Faculty*, 28(3), 374- 384.
- Topçu, Ç., Erdur-Baker, Ö., & Çapa-Aydın, Y. (2010). Adaptation of Basic Empathy Scale into Turkish: Validity and Reliability Study. *Journal of Turkish Psychological Guidance and Counselling*, 4(34), 174-182.
- van Doeselaar, L., Klimstra, T. A., Denissen, J. J. A., Branje, S., & Meeus, W. (2018). The role of identity commitments in depressive symptoms and stressful life events in adolescence and young adulthood. *Developmental Psychology*, 54, 950-962.
- Vinayak, S., & Judge, J. (2018). Resilience and empathy as predictors of psychological wellbeing among adolescents. *International Journal of Health Sciences & Research*, 8(4), 192-200.
- Wang Q, Zhi K, Yu B and Cheng J (2023) Social trust and subjective well-being of firstgeneration college students in China: the multiple mediation effects of self-compassion and social empathy. *Frontiers in Psychology*, 14:1091193.
- Wray-Lake, L., Shubert, J., Lin, L., & Starr, L. R. (2019). Examining associations between civic engagement and depressive symptoms from adolescence to young adulthood in a national U.S. sample. *Applied Developmental Science*, 23(2), 1–13.
- Yıldırım, M., & Arslan, G. (2020). Exploring the associations between resilience, dispositional hope, preventive behaviours, subjective well-being, and psychological health among adults during early stage of COVID-19. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01177-2>

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Gözünden Öğretmen Özellikleri

Sevda KIR¹

MEB

Özet

Üstün yetenekli öğrenciler zihinsel kapasiteleri ve yetenekleri, öğrenme hızları, ilgi alanları, kişilik özellikleri bakımından akranlarından ayrılmaktadırlar. Türkiye’de üstün yetenekli öğrencilere örgün eğitim kurumlarındaki sınıflarında, Bilim ve Sanat Merkez’lerinde (BİLSEM) ve destek eğitim odalarında eğitim verilmektedir. Üstün yetenekli çocuklara yönelik eğitim uygulamalarında BİLSEM’ler önemli bir yer teşkil etmektedir. BİLSEM’lerde genel yetenek, resim ve müzik alanlarından tanılanan öğrenciler eğitim görmektedir. Üstün yetenekli öğrenciler akranlarından farklı özellikler sergiledikleri için onlara eğitim verecek öğretmenlerin de üst düzey bilgi, beceri ve yeterliklere sahip olması beklenmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için kendi alanlarında yetkin olmaları, mesleki açıdan da gerekli bilgi ve becerilere sahip olmaları önemlidir. Bunun dışında üstün yetenekliler eğitimine ilişkin olarak üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri, tanılama yöntemleri ve süreçleri, eğitim modelleri, öğretim yöntem ve tekniklerini bilmelerinin, öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamalarına ve gelişimlerine katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada Ankara’daki BİLSEM’lerde eğitim gören üstün yetenekli öğrencilerin gözünden öğretmen özellikleri ve yeterliklerinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olan görüşme yöntemine göre tasarlanmıştır. Öğrencilere demografik değişkenler ve açık uçlu tek sorudan oluşan bir görüşme formu dağıtılarak veriler toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 35’i erkek 33’ü kız olan 68 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Görüşme formlarından elde edilen veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Mesleki ve kişisel özellikler olmak üzere iki tema oluşturulmuştur. Araştırmada öğrencilerin öğretmenlerinde aradıkları özellikler arasında kişisel özellikler ön plana çıkmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre çeşitli öneriler getirilmiştir. Özellikle öğretmen yetiştirme programlarında öğretmenlerin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin bilgi ve becerilerini artırmaya yönelik ders ve uygulamaların nitelik ve niceliğinin artırılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Üstün yetenekli, öğretmen yeterlikleri, mesleki ve kişisel özellikler, Bilim ve Sanat Merkezi

Giriş

Üstün yetenekli bireyler uluslararası literatürde “gifted” ve “talented” kavramları ile tanımlanmaktadır. Ülkemizde bu bireyleri tanımlamaya yönelik ifadeler zaman içerisinde değişmiştir. Üstün zekâlı ve üstün yetenekli kavramları kullanılmış, en son özel yetenekli kavramı kullanılmaya başlanmıştır (BİLSEM Yönergesi, 2016). Özel yetenekli birey “*yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey*” şeklinde açıklanmıştır. Bazı araştırmacılar özel yetenekli kavramını kullanırken bazı araştırmacılar da üstün yetenekli kavramını tercih etmektedir. Bu çalışmada da üstün yetenekli kavramı tercih edilmiştir.

Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitimi Osmanlı dönemine dayanmaktadır. Enderun mektebinde Osmanlı imparatorluğuna hizmet edecek yönetici, bilim adamı ve sanatçılar yetiştirilmiştir. Cumhuriyetle birlikte bu çocuklara eğitim vermek üzere çeşitli kurumlar açılmıştır. Tarihsel süreçte üstün yetenekli öğrencilerin eğitim görmesi için farklı isimlerde okullar açılmıştır: Türdeş Yetenek Grupları (1959), Fen Liseleri (1962), Özel Üst Sınıflar (1964), Anadolu Liseleri (1970), Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri (1989). Üstün yetenekli çocuklara eğitim veren özel örgün eğitim kurumları Yeni Ufuklar Koleji ve Türk Eğitim Vakfı İnanç Türkeş Özel Lisesidir. Üstün yetenekliler eğitimi alanında hizmet veren diğer kurumlar ise Beyazıt İlköğretim

¹ Sorumlu Yazar. MEB, Yenimahalle Bilim ve Sanat Merkezi, sevdakcelik@gmail.com,

Okulu, Anadolu Üniversitesi'nin yürüttüğü Üstün Yetenekliler Eğitim Programı (ÜYEP) ve Bilim ve Sanat Merkezleridir (BİLSEM) (Baykoç Dönmez, 2012).

Bilim ve Sanat Merkezi

Türkiye, üstün yetenekli öğrencileri tespit edip onlara eğitim olanağı sağlayacak en uygun modeli bulma arayışına girmiş ve diğer ülkelerdeki üstün yetenekliler eğitimi uygulamalarını incelenmiştir. Türkiye'nin kendine özgü koşullarına en uygun ve uygulanabilir modeli belirlemek için Bilim ve Sanat Merkezi Projesi adıyla bir uygulama başlatılmıştır (Baykoç Dönmez, 2004). Üstün yetenekli öğrencilere yönelik okul sonrası eğitim programlarının yürütüldüğü kurumlar olan Bilim ve Sanat Merkezlerinin (BİLSEM) ilki 1996 yılında açılmıştır. Şubat 2022 itibarıyla Türkiye'de 179 BİLSEM bulunmaktadır (MEB, 2022). BİLSEM'ler genel yetenek, resim ve müzik olmak üzere üç alanda tanılanan öğrencilere eğitim hizmeti vermektedir.

Türkiye'de Bilim ve Sanat Merkez'leri (BİLSEM) üstün yetenekliler eğitiminin odağını oluşturmaktadır. Üstün yetenekli bireyler özel eğitim ihtiyacı olan bireyler kategorisinde yer almaktadır. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne bağlı olarak kurulmuştur. BİLSEM, ilk ve orta dereceli okullarda öğrenim gören öğrencilere okul dışındaki saatlerde, onların yeteneklerini fark etme ve geliştirmeyi amaç edinerek kurulmuş Türkiye'ye özgü bir eğitim modeli uygulayan özel eğitim kurumudur. BİLSEM'de eğitim gören öğrenciler, ilgili genel müdürlükçe genel yetenek, resim ve müzik alanlarında üstün yetenekli olarak tanılanan öğrencilerdir. BİLSEM'de öğrenciler ilk etapta uyum eğitimi, ilkokulda destek eğitimi, ortaokulda bireysel yeteneklerin fark edilmesi ve ortaöğretimde ise proje programına devam ederler (MEB, 2015; MEB, 2016).

Baykoç Dönmez (2005) bu modelin çeşitli avantajlarına değinmiştir. Bunların biri günümüzde ülkenin her bölgesinde ve her ilde yaygınlaştırılmış, kolaylıkla uygulanabilen bir model haline dönüşmüş olmasıdır. Diğer bir avantajının da çocukların kendi okullarında yaşatlarından ve sınıf arkadaşlarından soyutlanmadan eğitim almalarına olanak sağlanması olduğunu vurgulamıştır. Bu kurumlarda yapılan çalışmalar üstün yetenekli çocukları zihinsel, sosyal, kültürel, duygusal açıdan daha iyi tanınabilmesine imkân sunmaktadır.

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Öğretmenlerinin Özellikleri

Üstün yetenekliler eğitimi alanında yapılan çalışmalarda üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap veren eğitim ortamları hazırlamanın önemi üzerinde durulmuştur. Etkili eğitim ortamlarının hazırlanmasında ise en önemli unsur kuşkusuz öğretmenlerdir. Dünyanın birçok yerinde öğretmenlerin, örgün eğitim sınıflarındaki üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde sınıf uygulamalarını tasarlamaları beklenmektedir. Fakat özel eğitim ihtiyacı olan, normal gelişim gösteren ve üstün yetenekli öğrencilerin aynı sınıfta eğitim gördüğü ortamlarda öğretmenler çoğu zaman üstün yeteneklilere farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş eğitim sunabilecek yeterli bilgi, tutum ve becerilere sahip olmayabiliyorlar (Passow, 1994). Üstün yetenekli öğrencilere eğitim verecek öğretmenlerin hem bilgi hem de beceri açısından yeterli olmaları durumunda üstün yetenekliler eğitimi verilen okullarda üstün yetenekliler eğitimine dair uygulamaların başarıya ulaşacağına ilişkin görüşler bulunmaktadır (Chan, 2001).

Üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin özelliklerini araştıran çok sayıda araştırma yer almaktadır. Avrupa ülkelerinde yapılan bazı çalışmalar zekâ, alan uzmanlığı, kendine güven, duygusal olgunluk ve belirli mesleki beceriler, üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin önemli nitelikleri olarak kabul edildiğini ortaya koymuştur (Whitlock & DuCette, 1989). Bu bağlamda Feldhusen (1997), öğretmen yetiştirme programlarının yeterlik ve beceri geliştirmeye odaklanılmasının faydalı olacağına dikkat çekmiştir.

Üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin taşıması beklenen özellikler ve yetenekler özetlenerek listelenmiştir (Feldhusen, 1997; Ford & Trotman, 2001; Hultgren & Seeley, 1982; Seeley, 1998). Bu çalışmalarda öne çıkan öğretmen özellikleri olgunluk, deneyim, özgüven, ortalamanın üzerinde zekâ,

entelektüel mesleki kaygılar, yüksek düzeyde başarı ihtiyacı, entelektüel gelişim tutkusu, üstün yetenekli öğrencilere karşı olumlu tutumlar, düzenlilik-hayal gücü-esneklik-tepki ve tutumlarda yaratıcılık, mizah anlayışıdır. Öğrenmeyi kolaylaştırma, zaman ve çaba harcama, çok çalışma, alan uzmanlığı, geniş bilgi birikimi, bireysel farklılıklara inanma ve bu farklılıkları anlama da diğer özellikler arasında bulunmaktadır. Ford ve Trotman (2001) üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin sekiz özelliğini vurgulamıştır. Bu özellikler üstün yetenekli öğrencilerin doğası ve ihtiyaçları hakkında bilgi sahibi olma, üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde kullanılacak yöntemler hakkında bilgi sahibi olma ve bu öğrencilere yönelik materyal geliştirme becerisi, bireyselleştirilmiş öğretim becerileri, üst düzey düşünme becerilerini öğretme becerileri ve soru sorma teknikleridir. Ray (2009), öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin akademik gelişimlerine katkıda bulunabilmeleri ve eğitim ihtiyaçlarına cevap verebilecek daha kapsamlı ve karmaşık eğitim programları yapabilmeleri için üstün yeteneklilerin öğretmenlerinin genel yeterliklerin yanı sıra farklı bilgi, beceri ve eğilimlerinin de olması gerektiğini vurgulamıştır.

Feldhusen (1997) üstün yeteneklilerin eğitimi alanında eğitim alan öğretmenlerle eğitim almamış olan öğretmenleri yeterlikleri bakımından karşılaştırmıştır. İki öğretmen grubu arasında öğretim hızı, yaratıcılık ve düşünme becerileri, öğretmen öğrenci etkileşimi, güdüleme teknikleri, öğrenci temelli etkinlikler, öğretimde medya ve modellerin kullanımı gibi alanlarda farklılıklar yer almaktadır. Eğitimli öğretmenlerin pozitif yönde eğitimsiz öğretmenlerden farklı olduğu görülmüştür. Cheung ve arkadaşları (2022) Hong Kong'daki üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerine yönelik bütünsel bir mesleki gelişim programı geliştirmiş ve uygulamıştır. Çalışmada öğretmenlerin öz değerlendirme verilerine dayanarak, öğretmenlerin üstün yetenekliler eğitimi, üstün yetenekli öğrenciler hakkındaki bilgilerinin ve üstün yetenekliler eğitiminde kullanılan özel öğretim stratejilerinin programa katıldıktan sonra genel olarak geliştiği belirtilmiştir.

Jen ve Hoogeveen (2022) harmanlanmış öğrenme modelini içeren, üstün yeteneklilerin öğretmenlerine yönelik uluslararası bir mesleki gelişim programı olan RITHA programını değerlendirmişlerdir. Leano (2022) yaptığı çalışmada Filipinler'in Isabela kentindeki anaokulunda üstün yetenekliler eğitim programı değerlendirmeyi amaçlamıştır. Değerlendirme, tercih edilen müfredat uygulaması, öğretmenin yeterliliği ve istenen öğretim yaklaşımlarının kullanılmasını içermektedir. Başka bir çalışmada, Red River Delta bölgesindeki üstün yetenekli öğrencilerle çalışan lise öğretmenlerinin pedagojik eğitim yönetimini yeterlilik yaklaşımına göre araştırmıştır. Araştırmada, üstün yetenekli lise öğretmenlerinin mesleki pedagojik yeterliliğini, bu öğretmenlere yönelik pedagojik eğitim faaliyetlerini ve pedagojik eğitim faaliyetlerinin yönetimini gösteren bulgulara yer verilmiştir (Tran vd., 2021).

VanTassel-Baska ve Johnsen (2007) üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin özelliklerinin yanı sıra öğretmen eğitimine ilişkin standartlarla ilgili çalışmalar yapmıştır. Öğrenenlerin temelleri, gelişimi ve özellikleri, bireysel öğrenme farklılıkları, öğretim stratejileri, öğrenme ortamları ve sosyal etkileşim, dil ve iletişim, öğretimi planlama, değerlendirme, mesleki ve etik uygulamalar, işbirliği gibi on farklı standart ortaya koymuşlardır. Üstün yeteneklilerin eğitimi alanına yönelik bu öğretmen yetiştirme standartları aynı zamanda bir takım bilgi ve becerileri de içermektedir. Örneğin farklı altyapılardan bireylerin bakış açıları ile katkılarını ve üstün yetenekliler eğitiminin tarihsel temellerini içeren temeller standardı, üstün yetenekliler eğitimi destekleyen temel felsefeler, teoriler, modeller ve araştırmalar gibi altı farklı bilgileri içermektedir. Ayrıca öğretim stratejileri, öğrencilere yetenek kazandırmak için pedagojik içerik bilgisini uygulamak ve üst düzey düşünme ve uygulama gibi iki alanı ve yedi beceriyi içermektedir.

Üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin özelliklerini araştıran çalışmalarda öğretmen özellikleri daha çok eğitimcilerin ve araştırmacıların bakış açısından ele alınmıştır (Cheung & Hui, 2011). Dağlıoğlu (2010) üstün yetenekliler öğretmen yeterliliklerini çeşitli başlıklar altında ele almıştır: Kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğretme ve öğrenme süreci, öğrenme ve gelişimi izleme ve değerlendirme, okul, aile ve toplum ilişkileri, program ve içerik bilgisi. Ülkemizde yapılan başka bir çalışmada normal sınıflarda üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren sınıf öğretmenlerinin yeterliklerini araştırmak ve bu konuda bir fikir birliğine varmak amaçlanmıştır (Akar, 2020). Çalışmada beş yeterlik alanı

tespit edilmiştir: Üstün yeteneği anlama (i), üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri (ii), üstün yetenekliler eğitimine ilişkin temel bilgiler (iii), üstün yetenekliler programlarına öğrenci seçme ve aday gösterme (iv) ve üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili idari metinler (v).

Feldhusen (1997) çalışmasında öğretmenlerin kişisel özelliklerinden ziyade mesleki bilgi ve yeterliliklerinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Diğer bir çalışmada, araştırmacı başarılı öğretmenlerin kişilik tiplerinin birçok yönden üstün yetenekli öğrencilerininkine benzediğini belirtmiştir. Bu öğretmenlerin soyut temaları ve kavramları tercih ettiklerini; farklı konularda açık ve esnek olduklarını; yeni fikirlere, mantıksal analizlere ve nesnelliğe değer verdikleri gibi özellikler taşıdıklarını ifade etmiştir. Bu öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde etkili oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin kişiliklerinin ve bilişsel düzeylerinin öğretim etkinliklerinde belirleyici olduğuna dikkat çekilmiştir (Mills, 2003).

Eilam ve Vidergor (2011) araştırmalarında İsrail'deki okul dışı (pull out) programlarda okuyan üstün yetenekli Yahudi ve Arap öğrencilere odaklanmış ve öğretmenlerinin istenen pedagojik, bilişsel ve kişisel özelliklerine ilişkin algılarına ışık tutmaya çalışmışlardır. Yapılan çalışmalar üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilere atfedilen özelliklerin birçoğuna sahip olması gerektiğini göstermektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için bu öğretmenlerin, kişisel ve sosyal becerilerin yanı sıra üst düzey bilişsel becerilere ve pedagojik yeterliliklere sahip olmaları beklenmektedir. Farklı ülkelerde üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin özelliklerini öğrencilerin bakış açısından ele alan çalışmaların olduğu görülmüştür. Ancak Türkiye'ye özgü kurumlar olan BİLSEM'lerde eğitim gören öğrencilerin bakış açısıyla öğretmenlerinde istenilen özellikleri araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Yukarıda sözü edildiği gibi literatürde üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin niteliklerini araştıran çalışmalar yer almaktadır. Ancak az sayıda araştırmacı üstün yetenekli öğretmen yeterliklerini öğrencilerin perspektifinden araştırmıştır. Araştırma, Türkiye'deki üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin yeterliklerini ve niteliklerini öğrenci bakış açısıyla inceleyerek alana katkı sunmayı hedeflemektedir. Bu çalışma, BİLSEM öğrencilerinin bakış açısıyla kendilerine eğitim verecek öğretmenlerin taşınması gerektiğini düşündükleri özelliklerin neler olduğunu araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmanın araştırma sorusu "Üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinde aradıkları kişisel ve mesleki özellikler nelerdir?" olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma nitel araştırma yöntemine göre kurgulanmıştır. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak görüşme (paper-pencil interview) yöntemi kullanılmıştır. Kağıt ve kalemle yapılan görüşme, katılımcılara kalem ve kağıtla bir görüşme formu dağıtmayı içeren geleneksel bir veri toplama yöntemidir. Genellikle araştırma amacıyla çok sayıda kişiden bilgi toplamak için kullanılır. Katılımcılardan net ve derinlemesine yanıtlar alınmasını sağlar. Katılımcılar kağıda cevaplarını yazdıktan sonra, veriler analiz için dijital formata dönüştürülür. Bu yöntemin sınırlılıkları arasında araştırmacının kağıttaki verileri dijital ortama aktarırken hata yapma olasılığı, çevrimiçi veri toplama yöntemine göre daha maliyetli olması yer alır (Ward vd., 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara'da faaliyet gösteren BİLSEM'lerde öğrenim gören 68 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubuna ait demografik özelliklere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1*Katılımcıların Demografik Özellikleri*

Katılımcı	Cinsiyet	Sınıf	Yaş	Katılımcı	Cinsiyet	Sınıf	Yaş
S1	Erkek	6	12	S35	Erkek	8	14
S2	Kız	6	12	S36	Erkek	8	13
S3	Kız	6	12	S37	Kız	7	13
S4	Erkek	6	12	S38	Kız	7	12
S5	Kız	6	11	S39	Kız	7	13
S6	Erkek	6	12	S40	Kız	7	13
S7	Erkek	6	12	S41	Kız	7	12
S8	Erkek	6	11	S42	Kız	7	13
S9	Kız	7	12	S43	Kız	7	12
S10	Kız	7	12	S44	Kız	7	12
S11	Kız	6	12	S45	Kız	7	13
S12	Kız	6	12	S46	Kız	7	13
S13	Kız	6	11	S47	Erkek	7	12
S14	Erkek	6	12	S48	Kız	6	12
S15	Erkek	6	12	S49	Erkek	6	12
S16	Erkek	6	12	S50	Kız	6	12
S17	Erkek	6	12	S51	Kız	6	11
S18	Erkek	6	12	S52	Erkek	6	12
S19	Kız	6	11	S53	Erkek	6	11
S20	Erkek	6	12	S54	Erkek	6	11
S21	Erkek	6	11	S55	Kız	6	11
S22	Erkek	6	12	S56	Erkek	6	11
S23	Kız	6	11	S57	Erkek	6	12
S24	Erkek	6	12	S58	Kız	6	12
S25	Erkek	6	12	S59	Kız	7	12
S26	Kız	6	11	S60	Kız	7	13
S27	Kız	6	11	S61	Kız	8	13
S28	Erkek	6	13	S62	Erkek	7	13
S29	Erkek	6	12	S63	Erkek	7	13
S30	Kız	7	13	S64	Erkek	6	13
S31	Kız	7	13	S65	Kız	7	12

S32	Kız	8	14	S66	Erkek	7	12
S33	Erkek	7	12	S67	Kız	7	13
S34	Erkek	7	13	S68	Kız	7	13

Tablo 1’den görüleceği üzere çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin 35’i erkek, 33’ü kızdır. Katılan öğrencilerden 37’si 6. sınıf; 27 öğrenci 7. Sınıf ve 4 öğrenci ise 8. sınıftır. Öğrencilerin yaşları 11-14 arasındadır. 13 öğrencinin yaşı 11; 35 öğrencinin yaşı 12; 18 öğrencinin yaşı 13 ve 2 öğrenci de 14 yaşındadır.

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Bu çalışmada cinsiyet, yaş ve sınıf gibi demografik değişkenler ile bir açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmede katılımcılara “Üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin özellikleri neler olmalıdır?” sorusu sorulmuştur. Öğrenciler sorulan soruya 10-30 dakika arasındaki bir zaman diliminde cevap vermişlerdir. Cevaplar incelendiğinde kız öğrencilerin daha detaylı ve açıklayıcı cevaplar verdiği görülmüştür. Erkek öğrenciler daha kısa çoğunlukla maddeler halinde öğretmen özelliklerine ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir.

Veri Analizi

Elde edilen verilen analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizine yönelik çeşitli tanımlar bulunmaktadır. İçerik analizi, açık kodlama kurallarına dayalı olarak metinde geçen birçok kelimeyi daha az bir içerik haline dönüştürerek kategorilere sıkıştırmak için kullanılan sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanmıştır (Weber, 1990). Her katılımcıya S1...S68 aralığında tanımlayıcı numaralar verilmiştir. İlgili literatürden ve ham verilerden hareketle kod, kategori ve temalar oluşturulmuş ve tablo halinde sunulmuştur. Yapılan analizde kodların frekansları ve katılımcı verileri de tabloya yansıtılmıştır. Daha detaylı bilgi vermek için doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Nitel araştırmada güvenilirlik ve geçerlik yerine inandırıcılık kavramı kullanılır (Merriam, 2009). İnanılabilirlik, aktarılabilirlik, güvenilebilirlik kriterlerinin sağlanması durumunda inandırıcılık elde edilmiş olur. Çalışmada bunun için uzman incelemesi, amaçlı örneklem, ayrıntılı betimleme, denetleme yolu, literatür, araştırma yöntemlerinin ayrıntılı tanıtımı, başka bir araştırmacının süreç ve sonuçları incelemesi gibi yöntemler kullanılmıştır. İki araştırmacının kodlama sayıları üzerinden Kappa katsayısı hesaplanmıştır (Cohen, 1960). Bulunan katsayı .84 olup .61’den büyük olduğu için yüksek düzeyde güvenilir çıkmıştır.

Geçerlik iki aşamayla sağlanmıştır. İlk aşamada, kodlayıcılara rehberlik eden bir kodlama şeması geliştirilmiştir. Şema, kodlayıcıları odak kavramlara yönlendirmede teoriye sadıksa, geçerli bir kodlama şeması olarak kabul edilir. İkinci aşamada, kodlayıcılar tarafından verilen kararlar bir standarda göre değerlendirilmiştir. Kodlar standarda uyduğu için, kodlama geçerli kabul edilmiştir (Potter & Levine Donnerstein, 1999).

Bulgular

Araştırmada ortaokul öğrencilerine, öğretmenlerinde nasıl özellikler aradıkları sorulmuştur. 68 katılımcının verdiği cevaplar içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi sonucunda kişisel özellikler ve mesleki özellikler olmak üzere iki tema oluşturulmuştur. Temaların altında kategori ve kodlar yer almaktadır. Tema, kategori, kod, katılımcı numaraları ve frekanslara Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2*Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Özellikleri*

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	Frekans
Kişisel Özellikler	Bilişsel Beceriler	Zeki olma	S30, S53, S62	
		Problem Çözme	Sorunlara çözüm bulma	S30
			Arabulucu	S30
	Yaratıcılık	Yaratıcı olma	S4, S7, S36, S44	
	Sıra dışı Olma	Diğer öğretmenlerden farklı olma	S2	
		Diğer öğretmenlerden daha bilgili olma	S67	
		Öğrenci gibi üstün yetenekli olma	S23, S34	
		Örnek olma		
		Başka alanlarda da yetenekli olma	S30	
			Hayal gücü yüksek	S52
			S68	
Olumlu Ruh Hali	Mutlu		S2, S25, S55	
		Enerjik	S2, S12, S38, S43, S44, S48, S55	
	Eğlenceli		S4, S7, S8, S16, S25, S30, S43, S44, S52, S53, S54	
		Güler yüzlü	S7, S14, S31, S33, S42, S45, S60	
			S7, S8, S19, S28, S37, S38, S51, S53, S54, S58, S59, S60, S62, S64, S65, S67	
	Mizah duygusu olan/ espri yapan	S25, S30, S39, S58		
	Sevecen			

Tutum / Tavr	Samimi	S2, S5, S10, S19, S20, S29, S30, S37, S46
	Sabırlı	S3, S5, S6, S8, S23, S38, S41, S44, S58, S59, S63, S68
	Sinirli (agresif) olmayan	S9, S15, S16, S17, S28, S39, S52, S53, S57, S60, S67
	Kibar	S1, S2, S5, S12, S25, S33
	Anlayışlı	S5, S15, S26, S28, S34, S37, S38, S41, S49, S60
	Derse selam vererek başlama	S3, S7, S8, S11
	Hoşgörlü	S4, S7, S9, S11, S17, S19, S56, S57
	Girişimci	S7
	Öğrencileri sevme	S12, S24, S29, S30
	Düzgün giyinme	S12
	Yardımsver	S14, S49
	Gerektiğinde tepki verme	S14
	Dengeli davranma	S19, S65, S67
	Farklı fikirlere açık olma	S22
	Sert olmama	S28, S29
	Objektif bakış açısı	S30
	Baskıcı olmama	S32, S36, S43, S59, S60
	İnatçı olmama	S32
	Doğal davranan	S37
		S38
		S38
		S41
		S38, S40, S42, S54, S58, S68
		S38
		S41
		S41

		Empati kurabilen	S44, S60, S61
			S45
		Çocukları önemseme	
		Karamsar olmama	S37, S38, S47,
		Fazla ciddi olmama	S60
		Adil	S51
		Öğrencinin gururunu ve özgüvenini kırmama	S52
		Pozitif olma	S52
			S58
			S60, S68
		Tutumlu olma	S60
		Duyarlı olma	S60
		Çevresiyle iyi anlaşılan	S60
		Saygılı	
		Açık sözlü	S66
		Dürüst	
		Zevkli	
		Hatasını kabul eden /Özeleştiri yapan	
		Böbürlenmeyen	
Mesleki Özellikler	Alan Bilgisi (Program ve İçerik Bilgisi)	Alanında nitelikli	S7, S9, S30, S38, S44, S46, S52
		İyi üniversitelerden mezun olma	S12
		Lisansüstü eğitim	S55
		Sınavla kazanarak gelme	S23
		Araştırmacı	S30
		Bu öğrencilerin nasıl öğreneceğini bilme	S43
	Öğrenciyi Tanıma	Öğrencileri dikkate alma	S9, S22, S46
		Öğrencilerin zeka düzeyine göre davranma	S12
		İlgi alanlarını bilme	S19, S43
		Çocuk psikolojisini bilme	S19, S38, S54, S64
		Bu öğrencilere ilgi duyma	S21

	Sınıfları ve öğrencileri daha iyi gözlemleme	S61
Öğrenme ve Öğretme Süreci	Dersleri iyi anlatsın	S1, S24, S38, S40, S50, S51, S52, S63, S64, S65
	Çok yazı yazdırmamalı	S6, S11, S66
	Açıklayıcı olmalı	S10, S18, S63, S64
	Eğlendirerek öğretme	S11, S18, S27, S43, S46, S47, A48
		S12, S34, S43
	Farklı ve çeşitli öğretim yöntemleri kullanma	S12, S18, S27, S66
	Öğrencinin seviyesine göre anlatma	S12, S43, S44, S53
	Etkinlikleri çeşitlendirme	S17, S36, S38, S43, S62
	Oyun	S19, S36
		S19, S35, S43, S67
	Yormadan anlatma	S21, S44
	İlgi alanlarını dikkate alma	S33
	Dışarda rahatlatıcı etkinlik	S35
	İstekli olma	S43, S44, S51, S53, S58
Gözlem ve deneyle anlatma	S64	
Gezi düzenleme		
	Sorulan soruların cevabını ertelememe	
Etkili İletişim	Hem ders hem sohbet	S10, S30, S55, S59, S61
	Önerilere açık olma	S10
	Davranışların gerekçesini öğrenme	S11
	Öğrencilere olan sevgiyi söyleme ve gösterme	S12, S31

	Özel hayata müdahale etmeme	S13, S45
	Öğrencilerin fikirlerine saygı duyma	S27, S61
	Öğrenciyi etkileyebilme	S30
	Karşılıklı güven	S30
	Yargılamadan dinleme	S43, S55, S61
	Motive edici davranma	S61
	Karşılıklı sevgi ve saygı	S61
Sınıf Yönetimi	Ödül ve ceza	S6, S53, S54, S59
	Sınıfta hakimiyeti sağlama	S10, S16, S30, S31, S46, S51, S58, S68
	Ceza vermeden önce uyarma	S11, S33
	Bağırma	S12, S13, S23, S27, S33, S56,
	Adil ve eşit davranma	S19, S26, S31, S37, S38, S47, S60, S65, S66
	Dengeli davranma	S19, S26, S61
	Derse vaktinde gelme	S25
	Herkese söz hakkı verme	S10
	Tehdit etmeme	S28, S29, S61
Ölçme Değerlendirme (İzleme ve Değerlendirme)	Ödev verme(48) /vermeme	S1, S11, S13, S14, S16, S17, S18, S19, S48, S49, S52, S54, S56, S57
	Sınavlarda ek puan verme	S12
	Çok sınav olmamalı	S19, S54
	Sadece notla değil davranışla da değerlendirme	S61
Rehberlik Yapma	Öğrencilerin eksiklerini /hatalarını söyleme	S10, S47
	Proje	S19, S35

Düşünmeye yönlendirme	S36
Öğrencilerle ilgilenme	S60

Tablo 2’den izleneceği üzere kişisel özellikler teması altında yer alan kategoriler bilişsel beceriler, problem çözme, yaratıcılık, sıra dışı olma, olumlu ruh hali, tutum / tavır başlıklı kategorilerdir. Frekansı yüksek olan mizah duygusu (17), sabırlı (12), agresif olmayan /sakin (11), eğlenceli (11), anlayışlı (10), hoşgörülü (8), güler yüzlü (7), enerjik (7) ve empati kurabilen (6) adlı kodlardır. Mesleki özellikler temasında alan bilgisi (program ve içerik bilgisi), öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretme süreci, etkili iletişim, sınıf yönetimi, ölçme değerlendirme ve rehberlik yapma adlı kategoriler bulunmaktadır. Ödev (15), adil ve eşit / dengeli davranma (12), dersi iyi anlatma (10), sınıf hâkimiyeti (8), alanında uzman /nitelikli (7), eğlendirerek öğretme (7), çocuk psikolojisini bilme (6), oyun (5), bağırma (5), hem ders hem sohbet (5), öğrenci seviyesine göre anlatma (4), etkinlikleri çeşitlendirme (4) isimli kodlar mesleki özellikler temasında en yüksek frekans değerini alan kodlar olmuştur.

Öğretmenlerin eğitim durumlarıyla alakalı olarak da S12 “*Bence üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenleri bilinen ve dünyanın en iyi üniversitelerinden mezun olmuş olmalı ki onları da kendileri gibi yetiştirebilsinler*” demiştir. S23 üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin de onlar gibi bir sınava girmesi gerektiğini ve öğretmen de öğrenci gibi üstün yetenekli olursa öğrencilerini anlayabileceğine inanmaktadır. S30 öğretmeninde aradığı özellikleri şöyle özetlemiştir:

“Normal öğrencilerin de ki bence herkesin keşfettiği ya da keşfetmediği bir yeteneği vardır. Üstün yetenekli çocukların öğretmenleri baskıcı veya inatçı olmamalı. Bu tutumlar öğrencinin yapmak istediği şeyden artık zevk almamasına ve artık yapmak istememesine sebep olabilir. Okullarda tabi ki öğretmenlerin koyduğu ve uyulması gereken kurallar vardır ama bence abartılmamalı ve öğrencilerin üstüne gidilmemeli.”

Öğretmenin sabırlı olmasına vurgu yapan öğrencilerden S8 öğrenci anlamadığında öğretmen tekrar anlatacak kadar sabırlı değilse öğrencinin isteğinin kırılabileceğini belirtmiştir. Öğretmenin anlayışlı olmasını bekleyen S11 “*Kitap veya defteri evde unutunca ‘kendini de unutsaydın evladım’ demek yerine ‘olsun bir dahakine dikkatli olursun’ demeli.*” sözleriyle düşüncesini dile getirmiştir. S12 öğretmenlerin öğrencilere olan duygu ve tutumlarına ilişkin olarak şunları söylemiştir “*Öğretmenler öğrencilerini kendi çocuklarıymış gibi sevmeli, onlara asla hakaret etmemeli, onlara kendi zekilik seviyesinde davranmalı, ancak zor durumlarda, anlamadıklarında onların seviyesine inmeli. Ders için ve öğrencileri için hiçbir harcamadan kaçınmamalı*”. S13, öğretmenler her şeye kızmalarını ve özellikle yanlış cevap verdiklerinde kızmalarını doğru bulmadığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin iyi ders anlatmasına ve açıklayıcı olmasına dair S10 “*Bence öğretmenimiz açıklayıcı olmalı. Yabancı olduğumuz bir kavramı ya da konuyu sorun yaşamadan anlatabilmeli. Bazen konular hepimize zor ya da karmaşık gelebilir ki bu çok doğal. Ama eğer yanınızda her şeyi güzelce açıklayan bir öğretmenin varsa işiniz daha kolay olur*” sözlerini söylemiştir. S18, öğretmenin matematik dersinde işlemlerin mantığını anlatmasını, İngilizce dersinde anlaşılmayan bir konu varsa Türkçe anlatacak özelliklerde bir öğretmen olmasını istemektedir.

Öğrenciler başarılı bir sınıf yönetiminin, sınıfta öğrencilerin dikkatini dağıtmayacak bir öğrenme ortamı oluşturacağı için daha iyi öğreneceklerine inanmaktadırlar. BİLSEM’de böyle bir sorun yaşamadıklarını ama kendi okullarında sınıfta oluşan gürültü nedeniyle derse odaklanamadıklarından bahsetmişlerdir. S16 da öğretmenin sınıfın çok gürültülü olmasını engellemesi gerektiğini düşünmektedir. S31 “*Mesela derste öğrencileri çok serbest bırakmak doğru değil, öğrenciye otoriteni çok hissettirmedeğinde bu, onların rahatlamasına ve derste değilmişçesine konuşmasına neden oluyor. Böyle demek sınıfta çıt çıkmayacak demek değil. Sınıfta sessiz ama huzurlu ve mutlu bir ortam olmalı diye düşünüyorum. Bunu sağlamak da öğretmene kalıyor*” sözleriyle öğretmenden sınıf yönetimi ve uygun eğitim ortamı oluşturmaya ilişkin beklentilerini anlatmıştır.

Öğretmenin, kalabalık bir sınıfta bir konu tartışılırken öğrencilerin hepsine söz hakkı vermesinin öğrencilere kendini ifade etme olanağı vereceği görüşündedir. Başka bir öğrenci (S11) de “*Derste konuşuyorsak hemen sözlü notumuzu düşürmeden neden veya niçin konuştuğumuzu sorarak notu değiştirmemek*” sözleriyle öğretmenin peşin hüküm vermeden önce öğrenciye sorması gerektiğini düşünmektedir. S22 düşüncelerini açıkça paylaşmakla ilgili olarak “*Okulum devlet okulu olduğu için fikirlerimi özgürce söyleyemediğimi düşünüyorum. Yani öğretmen benim düşüncelerimi dinleyecek ve fikirlere açık olacak. BİLSEM’deki öğretmenlerimi bu yüzden daha çok seviyorum*” sözlerini sarf etmiştir.

S10, öğretmenleri öğrencilerinin hata veya eksiklerini söyleyerek kendilerini geliştirmelerine olanak vermelerinin iyi olacağına, böylece hem eksiklerini kapatıp hem de eleştiriye açık olmayı öğreneceklerini düşünmektedir. Diğer taraftan S61, öğrencilere büyük sorumluluklar yüklenilmemesi ve büyük beklentilere girilmemesi gerektiğini savunmaktadır.

S31 okulundaki deneyimlerine dayanarak şu açıklamaları yapmıştır:

“Bence üstün yetenekli bir çocuğun öğretmenin sahip olması gereken en önemli özelliklerden birisi (hatta bence en önemlisi) öğrencilerine eşit davranıp eşit ilgilenmek. Ben bu konuda eskiden sıkıntılar yaşamıştım – kendi içimde – Öğretmenlerim sürekli sınıfımızdaki aynı kişiyi örnek gösterip aynı kişiye söz hakkı verip aynı kişiyi projelere seçiyordu. Belki küçük bir şey ama öğrenci küçük yaştaysa (lise öncesi gibi) onun için önemsiz değil, cesaret kırıcı bir konuya dönüşebiliyor.”

Öğrenciler sınıf içerisinde öğretmenin ödül ve ceza uygulamalarına yönelik değerlendirme ve önerilerde bulunmuşlardır. S11 kodlu katılımcı öğretmenlerin ceza vermeden önce uyarmasının daha iyi olacağını düşünmektedir. S28 istediği öğretmen profilinden ziyade kendi okullarında olan öğretmenleri dikkate alarak onların tersi özellikte öğretmen istediklerini “*Bizi kızılık sopasıyla tehdit eden resimci gibi olmamalı*” diyerek ifade etmiştir. Ö2 de olumsuz bir kanaate sahip olduğu öğretmenine benzemeyen bir öğretmen istemektedir “*Öğretmenlerimiz, seçmeli İngilizce öğretmenimize benzememeli. Sinir bozucu olmasın çünkü seçmeli İngilizce öğretmenimiz sinir ediyor o yüzden metni iyi okuyamıyorum*”. Başka bir öğrenci S6 ise iyi öğretmeni dersi dinlemeyenleri cezalandıran, sınıf disiplinini bozanları dersten atan ve bunun tersini yapan yani dersi dinleyen öğrencileri ise ödüllendiren öğretmen olarak tanımlamıştır. Diğer bir ifadeyle öğrenci, iyi öğretmeni dersi dinleyen ya da dinlemeyen öğrenciye verdiği tepkiyle belirlemektedir. S16 öğrencilerin notla tehdit edilmemesi gerektiğini söylemiştir.

S59, arada sırada ödüllendiren, film izleten, sohbet edip dertleşen öğretmenlerin genellikle çok sevildiğini belirtmiştir. Öğrencinin ödül alınca motive olduğunu ve diğer derslerin sınavlarına da daha çok çalıştığını belirtmiştir. Düşük not alan öğrencinin yüksek not alınca ödüllendirileceğini bilmesinin onu hırslandırdığını ve çalışmaya sevk ettiğini anlatmıştır.

Etkinlikleri planlarken öğrencilerin istediği etkinlik türlerinin de dikkate alınmasının öğrenciyi mutlu edeceği düşünülmektedir (S10). Öğretmenlerin farklı yöntem ve teknikler kullanmasını bekleyen S12 şunları dile getirmiştir:

“Her ders sınıfta akıllı tahtada ya da normal tahtada işlenmemeli. İyi bir öğretmen öğrencilerine doğada gerçek örneklerle ders anlatmalı. Ödevleri hiçbir zaman ders kitabından vermemeli. Hep doğadan kendilerini test etmelerini istemeli. Dersleri kitaplardan işlememeli ki çocuklar sıkılmasın. Bence iyi öğretim ve öğrenim böyle olur.”

S13, S14 ve S15 öğretmenlerin çok ödev vermesinden şikâyet edip, az ödev vermelerini istemektedirler. S13 “*Bence öğretmenler ödev vermemeli. Çünkü öğretmenler ödev verince zaten biz okulda çok yoruluyoruz, sonra ödevleri yetiştirmek için bir daha yoruluyoruz ve yatmamız 11’i buluyor. Sonra 11’de yatınca sabah kalkamıyoruz, kalkamayınca geç kalıyoruz, geç kalınca bir de öğretmenden azar işitiyoruz.*” diyerek ödevlerden şikâyetini dile getirmiştir. S15, ödev yapmak, test çözmek ve konu tekrarı yapmaktan kendilerine ve sevdikleri aktivitelere zaman ayıramadıklarını söylemiştir.

S13 ise öğretmenlerin okulda Whatsapp grubu kurmalarına izin vermedikleri, evde oynadıkları oyunlara ve dinledikleri müzik türüne bile karıştıklarını iddia ederek öğretmenlerini fazla müdahaleci bulup öğrencilerin okul dışındaki hayatlarına karışılmaması gerektiğine inanmaktadır.

Hem BİLSEM hem de proje okulları proje hazırlama üzerinde çokça durmaktadırlar. Bu konuda hem öğretmenler hem de öğrenciler üzerinde baskı olduğu düşünülmektedir. S19 proje hazırlamanın zorunlu olmamasını ve projelerin belirli öğrencilerle değil isteyen her öğrenciyle hazırlanması gerektiğini belirterek öğretmenlerin bu konuda eşit davranmasını beklemektedir. S35, öğrencinin kişisel zevk ve fikirlerine göre herhangi bir projeye veya dala yönlendirilmesi yönünde öneride bulunmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

BİLSEM'e giden 68 öğrencinin katıldığı araştırmada mesleki ve kişisel özellikler ele alınmıştır. Araştırmada öğrencilerin yorum ve değerlendirmelerinden öğretmenlerin kişisel özelliklerini daha fazla önemsedikleri anlaşılmaktadır. Literatür incelendiğinde öğrencilerin görüşlerine odaklanan çalışmalardan bazılarında yer verilmiştir. Maddux ve arkadaşları (1985), üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin kişisel ve sosyal özelliklerini entelektüel ve yaratıcı niteliklerine tercih ettiğini bulmuştur. Bu çalışmanın bulgularıyla sözü edilen araştırmanın bulguları benzemektedir. Diğer taraftan Feldhusen (1997) çalışmasında öğretmenlerin kişisel özelliklerinden ziyade mesleki bilgi ve yeterliliklerinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Feldhusen'in araştırma bulgularıyla iki araştırmanın bulguları birbirinden ayrılmaktadır. İsrail'deki üstün yetenekli ve üstün yetenekli olmayan ilköğretim öğrencileriyle ilgili bir araştırmada, öğrencilerin öğretmenlerin entelektüel-bilişsel niteliklerini, yaratıcılık, sınıf yönetimi ve materyal kullanımı gibi özelliklerine tercih ettiği sonucuna ulaşmışlardır. (Milgram, 1979). Milgram'ın araştırmanın bulgularında ortak yönlerin yanı sıra farklılaşan özellikler bulunmaktadır ki bu çalışmada öğrenciler öğretmen özelliklerine ilişkin bir kıyaslama ve tercih yapmamışlardır.

Bu çalışmada öğrencilerin bir kısmı öğretmenlerinin de kendileri gibi üstün yetenekli ve benzer özelliklerde olmalarını istemektedir. Başka bir çalışmada, araştırmacı başarılı öğretmenlerin kişilik tiplerinin birçok yönden üstün yetenekli öğrencilerinkine benzediğini belirtmiştir (Mills, 2003). İki çalışma sözü edilen bulgu bakımından benzerlik göstermektedir.

Eilam ve Vidergor'un (2011) araştırma sonucu ise, öğrencilerin öğretmenlerinden istenen özelliklere ilişkin algılarının, bağlamsal geçmişlerinden ve okullarından ayrı olarak tartışılmayacağıdır. Farklı kültürel yönelimleri temsil eden toplumlara ait olma nedeniyle üstün yetenekli Yahudi ve Arap öğrenciler, öğretmenlerin bilişsel, pedagojik ve kişisel özelliklerine ilişkin farklı algılar sergilemişlerdir. Sözü edilen çalışmaların sonuçlarıyla bu çalışmanın sonuçları benzerlikler göstermektedir. Bu çalışmada farklı iki öğrenci grubu yer almadığı için bulguların tamamen benzeştiğini söylemek mümkün değildir.

Yuen (2004) çalışmasında üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin yeterliklerine ilişkin algılarının çok yönlü olduğunu, bunlar arasında üstün yeteneklilerin anlaşılması, üstün yeteneklilerin başarısızlıklarının anlaşılması, bireysel rehberlik ve program değerlendirme, yaratıcılık ve üst düzey düşünmeyi teşvik eden öğretim stratejileriyle ilgili bilgi ve becerilerin yer aldığını ileri sürmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin görüşlerinden aradıkları öğretmen özellikleri ile Yuen'in (2004) çalışmasında belirtilen özelliklerin benzediği görülmektedir.

Elde edilen bulgulara dayanılarak çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Her ne kadar öğrenciler öğretmenlerinin iyi eğitim almış olmasına, farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanmasına, gelişimlerini desteklemelerine değinseler de genel olarak bu çalışmada öğrenciler için öğretmenlerin olumlu kişilik özellikleri taşımasının daha öncelikli olduğu anlaşılmıştır. Öğrenciler öğretmenlerinin kendilerini anlamasını, adil ve eşit davranmalarını önemsemekte ve öğretmenlerin yapıcı tutum ve davranış sergilemelerini beklemektedirler. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerin özelliklerini göz önünde bulundurarak hareket etmeleri önemsemektedir. Öğrenciler öğretmenleri tarafından fark edilmek, önemsenmek, değer verildiğini hissetmek istemektedirler. Etkili iletişim becerileri öğrencilerin öğretmenlerde aradığı en ön sıralardaki özellikler arasındadır. Ön plana çıkan mesleki özellikler arasında öğrenmeyi destekleyen iyi bir sınıf

yönetimi becerisi bulunmaktadır. Öğrenciler öğretimin sınıfla sınırlı kalmamasını, ders dışı öğrenme ortamlarının da kullanılmasını istemektedirler. Öğretmenlerin öğrencilerin başarısını değerlendirmede tek ölçütün ödev ve sınav notları olmamasını; öğretmenlerin daha kapsayıcı bir değerlendirme yapacak mesleki yeterlilikte olmalarını beklemektedirler.

Araştırmanın sınırlılıkları ve bulgularından hareketle çeşitli öneriler getirilmiştir. Öğrencilerin akademik yönden gelişimleri kadar sağlıklı ve mutlu bireyler olarak yetiştirilmelerinde öğretmenlerin etkisi önemlidir. Bu açıdan öğretmenlerin öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişim programlarının mesleki yeterlikler kadar kişisel özellikleri de geliştirmeye odaklanması önerilmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerin dikkatini çekecek, etkin bir öğrenmenin sağlanması için güncel ve teknoloji temelli öğretim yöntemleri kullanmaları öğrencilerin gelişimine katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin bu alandaki bilgi ve beceri eksikliklerinin uzaktan ya da yüz yüze hizmet içi eğitimlerle giderilmesi tavsiye edilmektedir. Hem BİLSEM’de hem de örgün eğitim kurumlarında üstü yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki ve kişisel yeterliklerini artırmak için uygulama içeren nitelikli hizmet içi eğitim olanaklarının artırılması önerilmektedir. Üstün yetenekliler öğretmen yetiştirme alanında yeterlikler oluşturularak bu yeterlikler kapsamında öğretmenlerin yetiştirilmesinin ve eksiklerinin giderilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırma sadece Ankara’da eğitim gören üstün yetenekli ortaokul öğrencileriyle yürütülmüştür. Farklı örneklem gruplarıyla da çalışmalar yapılabilir. Araştırma nitel yöntemlere göre yapılmıştır. Daha büyük örneklem gruplarıyla nicel ve karma yöntemlerle de çalışılabilir. Öğrencilerin dışında veli ve okul yöneticileri perspektifinden de araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Akar, İ. (2020). Consensus on the competencies for a classroom teacher to support gifted students in the regular classroom: A delphi study. *International Journal of Progressive Education*, 16(1). DOI: 10.29329/ijpe.2020.228.6
- Baykoç Dönmez, N. (2004). Bilim Sanat Merkezlerinin kuruluşu ve işleyişinde yapılması gereken düzenlemeler. *Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı*. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Baykoç Dönmez, N. (2005). Üstün yeteneklilerin eğitimleri ve Bilim Sanat Merkezleri. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(2), s.84-89.
- Baykoç Dönmez, N. (2012). *Üstün ve özel yetenekli çocuklar ve eğitimleri*. Necate Baykoç Dönmez (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim içinde* (s.283-306). Eğiten.
- BİLSEM Yönergesi (2016). Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf
- Chan, D. W. (2001). Characteristics and competencies of teachers of gifted learners: the Hong Kong Teacher perspective. *Roepers Review*, 23(4), 197-202.
- Cheung, H. Y., & Hui, S.K. F. (2011). Competencies and characteristics for teaching gifted students: A comparative study of Beijing and Hong Kong teachers. *Gifted Child Quarterly*, 55(2), 139–148.
- Cheung, A.C.K.; Shek, D.T.L.; Hui, A.N.N.; Leung, K.H.; Cheung, R.S.H. (2022). Professional development for teachers of gifted education in Hong Kong: Instrument validation and training effectiveness. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 19, 9433. <https://doi.org/10.3390/ijerph19159433>

-
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37- 46.
- Dağlıoğlu, H. E. (2010). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmen yeterlikleri ve özellikleri. *Milli Eğitim*, 186.
- Eilam, B., & Vidergor, H. E. (2011) Gifted Israeli students' perceptions of teachers' desired characteristics: A case of cultural orientation. *Roeper Review*, 33(2), 86-96. DOI: 10.1080/02783193.2011.554156
- Feldhusen, J. F. (1997). Educating teachers for work with talented youth. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education*. 2nd edition. pp. 547-552. Allyn & Bacon
- Ford, D. Y & Trotman. M. F. (2001). Teachers of gifted students: Suggested multicultural characteristics and competencies. *Roeper Review*, 23(4), 235-239.
- Hultgren. H.W., & Seeley, K. R. (1982). *Training teachers of the gifted: A research monograph on teacher competencies*. University of Denver, School of Education
- Jen, E., & Hoogeveen, L. (2022). Design an international blended professional development model for gifted education: An evaluation study. *Evaluation and Program Planning*, 9. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2021.102034>.
- Leaño, A. J. (2022). Curriculum implementation, teachers' competencies and preferred teaching approaches for kindergarten gifted education program: An assessment. *Jurnal Pendidikan Awal Kanak-Kanak Kebangsaan*, 11, 42-63. <https://doi.org/10.37134/jpak.vol11.sp.5.2022>
- Maddux, C. D., Samples-Lachmann, I., & Cummings, R. E. (1985). Preferences of gifted students for selected teacher characteristics. *Gifted Child Quarterly*, 29, 160–163.
- MEB, (2015). Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/18101802_bilimvesanatmerkezleri_yonergesi.pdf
- MEB (2022). BİLSEM sayısı, 279'a yükseldi. <https://www.meb.gov.tr/bilsem-sayisi-279a-yukseldi/haber/25315/tr#:~:text=Milli%20Egitim%20Bakanligi%20Bilim%20ve%20Sanat%20Merkezleri%20Y%C3%B6nergesi%202022%20Y%C3%BCkseldi>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Milgram, R. M. (1979). Perception of teacher behavior in gifted and nongifted children. *Journal of Educational Psychology*, 71, 125–128.
- Mills, C. J. (2003). Characteristics of effective teachers of gifted students: Teacher background and personality styles of students. *Gifted Child Quarterly*, 47, 272–281
- Passow, H. (1994). National/State policies regarding education of the gifted. In K. A. Heller,

-
- F. J. Monks, and A.H. Passows (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent*. pp.29-46. Pergamon.
- Potter, W. J., & Levine Donnerstein, D. (1999). Rethinking validity and reliability in content analysis. *Journal of Applied Communication Research*, 27, 258-284.
- Ray, K. E. (2009). Competencies for teachers of gifted. In Kerr, B. (ed). *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent* (pp. 164-165). Sage Publications.
- Seeley, K. (1998). Facilitators for talented students. In Vantassel-Baska, J. (Ed). *Excellence in educating gifted and talented learners* (3th ed). (pp.373-488). Love Publishing. Tran, H.H., Nguyen, T.H.T., Mai, V.T., Hoang, T.T. L., & Pham, T.B. D. (2021). The pedagogical training management of gifted high school teachers in the region of Red River Delta based on a competency approach. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 12(4). 162 – 169.
- VanTassel-Baska, J. & Johnsen, S. K. (2007). Teacher education standards for the field of gifted education: A vision of coherence for personnel preparation in the 21st century. *Gifted Child Quarterly*, 51, 182-205.
- Ward, P., Clark, T., Zabriskie, R., & Morris, T. (2014). Paper/pencil versus online data collection. *Journal of Leisure Research*, 46 (1), 84–105.
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis* (2nd ed).
- Whitlock, M., & DuCette, J. (1989). Outstanding and average teachers of the gifted: A comparative study. *Gifted Child Quarterly*, 3(1), 1--21.
- Yuen, M. (2004). Competencies of teachers of gifted learners: The Hong Kong student perspective. *Gifted Education International*, 18, pp 301-312.

Varoluşsal Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi

Mehtap SEZGİN¹

Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi

Özet

Bu çalışmada Irvin Yalom'un belirtmiş olduğu insanın varlığı için temel oluşturan ölüm, özgürlük,yalıtım ve anlamsızlık varoluşsal temalarını kapsayacak şekilde yetişkin bireylerin bu varoluşsal temaların ne düzeyde farkında olduklarını ölçmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Varoluşsal Farkındalık Ölçeği (VFÖ) geliştirilmiştir. Geliştirilen VFÖ ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik düzeyleri incelenmiştir. Araştırma tarama modelinde bir çalışmadır. Çalışma grubunu İstanbul iline bağlı bir halk eğitim merkezinde eğitim alan 400 yetişkin oluşturmuştur. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen VFÖ ön deneme formu, uzman görüş formu ve deneme formu kullanılmıştır. VFÖ ön deneme formu 50 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 1:Hiç katılmıyorum-5:Tamamen katılıyorum şeklinde beşli likert tip yanıtlama skalasına sahiptir. Yapı geçerliliği için açımlayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Analizde faktör çıkartma tekniği olarak temel bileşenler analizi ve faktörler arasında ilişki olmadığı için döndürme yöntemi olarak varimax dik döndürme yönteminden yararlanılmıştır. Güvenirliği belirlemeye yönelik Cronbach-alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Analizler için SPSS-22 programı kullanılmıştır. Maddelerin faktörlere yüklenmesi için faktör yük değeri alt sınırı .45 benimsenmiştir. Birden fazla faktörde yüksek yük değeri veren maddeler analizden sırasıyla çıkarılmıştır. 17 maddelik dört faktörlü yapı elde edilmiştir. Bu yapı toplam varyansın %50.58'sini açıklamakta olup, dört faktörün sırasıyla açıkladığı varyans oranları; "Anlamsızlık" %18.60, "Yalıtım" %11.44, "Ölüm", %10.47 ve "Özgürlük" %10.24 olarak belirlenmiştir. Cronbach-alfa iç tutarlılık katsayıları sırasıyla "Anlamsızlık" $\alpha=.78$, "Yalıtım" $\alpha=.69$, "Ölüm" $\alpha=.56$, "Özgürlük" $\alpha=.58$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamına ilişkin ise $\alpha=.73$ 'dür. Sonuç olarak, bu araştırmada dört alt boyut ve 17 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bir "Varoluşsal Farkındalık Ölçeği" geliştirilmiş olduğu söylenilebilir. Bundan sonraki araştırmalarda ölçeğin psikometrik özelliklerinin incelenmesine devam edilmelidir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğine ilişkin ek kanıtlar üretilmelidir.

Anahtar sözcükler: Varoluşçuluk, Varoluşsal Farkındalık, Ölçek Geliştirme

Giriş

Varoluş Yunanca var olma anlamına gelen 'ontos' sözcüğünden türetilmiştir (Geçtan, 2021). Düşünürler ve yazarlar varoluşun bunalım, umutsuzluk, bunalı kötümserlik, başkaldırı, özgürlük, idealizm, usdışılık, insancılık gibi farklı özelliklerine işaret ederek varoluşçuluğu tanımlamaya çalışmışlardır. Ancak varoluşçuluk sözünü kucaklayan tek bir öz, değişikliğe uğramayan bir felsefe yoktur. Bu nedenle varoluşçuluk kolayca tanımlanamaz (Sartre, 2022). Soren Kierkegaard, Friedrich Nietzsche, Martin Heidegger, Jean-Paul Sartre, Martin Buber, Ludwing Binswanger, Medard Boss varoluşçu düşünceye genel olarak şekil veren düşünür ve yazarlardır (Corey, 2019). Bu düşünürlerden olan Sartre'ye (2022) göre varoluşçuluk insanın bırakılmışlığını, yalnızlığını, boğuntusunu, umutsuzluğunu ve güvensizliğini dile getirip, aynı zamanda kişinin kendini tanımasını, özünü yaratmasını, benlik kazanmasını ve baskıdan kurtulmasını isteyen bir felsefedir.

19. yüzyılda bir çok psikolog ve psikiyatrist varoluşçu felsefeden etkilenmiştir. Varoluşçu psikoterapinin gelişimine katkıda bulunan önemli kuramcılar, Viktor Frankl, Rollo May, James Bugental ve Irvin Yalom olarak sıralanabilir (Corey, 2019). Varoluşçu felsefenin psikoloji ve psikiyatri alanlarında uygulanması varoluşçu felsefenin temel ilkelerinin psikoterapi alanına aktarılmasıyla olmuştur (Dökmen, 2000). Varoluşçu kuramın en azından danışma yapabilmek için en tutarlı ve en anlaşılabilir tanımının Irvin Yalom

¹ Sorumlu Yazar. Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi Kuzey Kıbrıs Yerleşkesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, mehtap.sezgin@asbu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3830-6112

tarafından sunulduğu söylenebilir (Murdock, 2013). Bu nedenle, bu çalışma ağırlıklı olarak Yalom'un görüşlerini temel almaktadır.

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

Dört temel nihai kaygıdan biri ölümdür. Yaşam ile ilgili olan kesin şey sona ereceğidir. İnsan nasıl yaşayacağını ya da ne kadar yaşayacağını bilemez, fakat ölümün farkında olmak kaçınılmazdır. Ölümün farkında olmak, bireylerde korku yaratabilmesine rağmen, yaratıcı bir yaşamın gelişimine de ön ayak olabilir. İnsanın varoluşsal durumunun bir diğer parçası ise özgürlüktür. Aslında, insanın kendi hayatını yaşama özgürlüğü, bu durumun sorumluluğunu da beraberinde getirir (Sharf, 2014). Sorumluluğun farkında olmak kişinin kendi özünü, kaderini, hayat durumunu, duygularını ve hatta acı çektiğini yarattığının farkında olmasıdır. Varoluşsal önemli bir diğer nihai kavram yalıtımdır. Varoluşsal yalıtım insanın kendisi ve başka biri arasındaki kapatılmayan uçuruma gönderme yapmaktadır. Kuşkusuz varoluşsal yalıtım için bir çözüm yoktur. Bu varoluşun bir parçasıdır ve onunla yüzleşmek onu anlamak gerekmektedir. İnsanlar ancak varoluştaki yalıtılmış durumunu kabul edebilir ve yüzleşebilir ise başkalarına gerçek sevgi ile yönelebilirler. Varoluşsal durumlarla ilgili bir diğer kavram anlamsızlıktır. Hayatın anlamı nedir sorusunun gerçek cevabı şudur ki hayatın hiçbir anlamı yoktur (Yalom, 2011). Bir insanın yaşamının yaşamaya değer oluşuna ilişkin kaygısı, hatta umutsuzluğu varoluşsal bir bunaltıdır. Kuşkusuz insanın anlam arayışı içsel denge yerine içsel gerilim yaratabilir. Ne var ki, ruh sağlığının vazgeçilmez ön koşulu da işte bu gerilimdir. Dünya da kişinin en kötü şartlarda bile yaşamını sürdürmesine, yaşamında bir anlam olduğu bilgisi kadar etkili bir şekilde yardımcı olan başka hiçbir şey yoktur (Frankl, 2014). İnsan varoluşunun getirmiş olduğu ölüm, özgürlük, yalıtım ve anlamsızlık kaygılarını bastırmak yerine onlarla yüzleştiğinde, onlarla farkında olarak yaşadığında yaşam doyumu ve psikolojik iyi oluşu daha yüksek olur (David, & Truța, 2023; Debats, 1996; Demir&İkizer, 2020; Hullett, 1994; Kırac, 2007; Mascaro & Rosen, 2005).

Bu çalışmada, Yalom'un belirtmiş olduğu insanın varlığı için temel oluşturan ölüm, özgürlük, yalıtım ve anlamsızlık varoluşsal temalarını kapsayacak şekilde ancak kişilerin bu varoluşsal temaların ne düzeyde farkında olduklarını ölçmek amacıyla geçerli ve güvenilir bir 'Varoluşsal Farkındalık Ölçeği' geliştirmek amaçlanmıştır. Bu çalışmanın iki nedenle önemli olduğu düşünülmektedir. İlk olarak, ruh sağlığı alanında çalışan varoluşçu yaklaşımı benimsemiş psikolojik danışman, psikolog ve psikiyatristlerin klinik uygulamalarında danışanlarını değerlendirmeleri amacıyla bu ölçekten yarar sağlayabilecekleri düşünülmektedir. İkincil olarak, ülkemizde varoluşsal farkındalık ile ilgili daha kapsamlı literatür bilgisi edinebilmek için konu ile ilgili daha fazla tarama araştırması yapılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmanın, araştırmacılara bundan sonraki araştırmalarında kullanabilecekleri geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı sunacağı ve dolayısıyla da varoluşsal temalarla ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın araştırma soruları şu şekildedir.

1. Varoluşsal Farkındalık Ölçeği'nin yapı geçerliği nasıldır?
2. Varoluşsal Farkındalık Ölçeği'nin güvenilirliği ne düzeydedir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, yetişkin bireylerin varoluşsal farkındalık düzeylerini belirlemede kullanılacak geçerli ve güvenilir ölçek geliştirmeyi amaçlayan tarama modelinde bir çalışmadır. Bir konu ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalara tarama araştırmaları denir (Büyüköztürk vd., 2009).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul iline bağlı bir halk eğitim merkezinde eğitim alan 400 yetişkin oluşturmuştur. 50 kişilik küçük bir grupla ön deneme uygulamaları yapılmıştır. 350 kişilik grup ile asıl uygulama yapılmıştır. Kayıp veriler analiz dışında bırakıldığında 318 kişi veri setini oluşturmuştur. 318 kişinin 250'si (%78.6) kadın, 68'i (%21.4) erkek olup, yaşları 20 ile 79 ($X=44.09, S=14.98$) arasında değişmektedir.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Araştırmacı tarafından geliştirilen VFÖ ön deneme formu, uzman görüş formu ve deneme formu kullanılmıştır. Ön deneme formu için kuramsal çerçeve dikkate alınarak Yalom'un belirtmiş olduğu insanın varlığı için temel oluşturan ölüm-özgürlük-yalıtım-anlamsızlık varoluşsal temalarını kapsayacak şekilde maddeler yazılmıştır. Maddeler, '1:Hiç katılmıyorum-5:Tamamen katılıyorum' şeklinde beşli Likert tipi yanıtlama skalası ile yanıtlanmaktadır. 50 maddelik ön deneme formu için altı psikolojik danışmanlık ve rehberlik alan uzmanı ve iki ölçme ve değerlendirme alan uzmanından uzman görüş formları aracılığıyla görüş alınmıştır. Uzman görüş formu aracılığıyla uzmanlardan maddelerin ölçekte yer almasının ne derece uygun olduğunu belirlemek üzere her bir madde için 1:Oldukça uygun ve 5:Çıkarılmalı arasında derecelendirme yapmaları istenmiştir. Ayrıca uzmanlardan maddelerin yer alacağını öngördükleri boyutları belirtmeleri istenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda ve ön deneme formunun 50 kişilik bir grup üzerinde uygulanmasından sonra ön deneme formundan 17 madde çıkarılmasına karar verilmiştir. 33 maddelik deneme formu oluşturulmuştur. Daha sonra, deneme formu 350 yetişkine uygulanmıştır.

Verilerin Analiz için Hazırlanması

Analizlere geçilmeden kayıp veriler incelenmiş, kayıp veri oranı %2'nin altında olduğu için kayıp veriler yerine seri ortalaması atanmıştır. Daha sonra, çok değişkenli istatistiklerin varsayımları test edilmiştir. Tek yönlü ve çok yönlü uç değerlerin incelenmesi için sırasıyla Z değerleri ve Mahalanobis uzaklıkları incelenmiştir. +3 ve -3 aralığı dışında kalan 20 Z puan değeri veri setinden çıkarılmıştır. 0.001 anlamlılık düzeyinde serbestlik derecesi 46 olan $X^2=81.400$ değerini aşan 12 uç değer veri setinden çıkarılarak analizlere 318 kişi ile devam edilmiştir.

Verilerin tek değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediği aritmetik ortalama, mod, medyan, basıklık ve çarpıklık katsayıları ile incelenmiştir. Aritmetik ortalama, mod ve medyan değerleri birbirine yakın ve basıklık-çarpıklık katsayısı +1 ile -1 aralığında kaldığı için verilerin tek değişkenli normal dağılımdan geldiği kabul edilmiştir. Çok değişkenli normalite incelemeleri içinse Barlett-Küresellik testi incelenmiştir ($X^2 = 2398.99, p=.000$). Bu sonuçlara göre dağılımın çok değişkenli normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Çok bağlantılılık ve tekillik ilişkisi olarak VIF ve Tolerance değerleri incelenmiş, çok bağlantılılık ve tekillik ilişkisi olarak bir sorun olmadığı gözlenmiştir (VIF<5, Tolerance >.20). VFÖ deneme formunun faktör yapısını ortaya koymak amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi uygulanmadan önce, verilerin faktör analizine uygunluğunu test etmek için Kaiser-Meyer-Olkin(KMO) değerinin .60'tan yüksek ve Barlett-Küresellik testi sonucunun manidar çıkması esas alınabilir (Çokluk vd., 2021). Bu çalışmada KMO değerinin .74 ve Barlett-Küresellik testi sonucunun manidar olduğu ($X^2=2398.99, p=.000$) belirlenmiştir. Bu ön incelemeler sonucunda açımlayıcı faktör analizinin uygulanabilirliğine karar verilmiştir.

Verilerin Analizi

Varoluşsal Farkındalık Ölçeği'nin ölçmek istediği özelliği ölçebilme derecesini ortaya koymak için araçla ilgili geçerlik kanıtları elde edilmeye çalışılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi ile test edilmiştir. Bunun için öncelikle ölçeğin faktör yapısını ortaya koymak amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör çıkarma tekniği olarak temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemeye yönelik olarak iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları yöntemi kullanılmıştır. İç tutarlılık güvenilirlik katsayısı için Cronbach alfa değeri hesaplanmıştır.

Bulgular

Döndürme öncesi VFÖ deneme formunun özdeğeri bir ve birden daha büyük olan ve toplam varyansın %59.71'ini açıklayan 10 faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Faktörler arasında ilişki olmadığı için döndürme yöntemi olarak varimax dik döndürme yöntemi kullanılmıştır. Maddelerin faktörlere yüklenmesi için faktör yük değeri alt sınırı olarak .45 benimsenmiş ve birden fazla faktörde yüksek yük değeri veren 16 madde sırasıyla analizden çıkarılarak faktör analizi çalışmaları tekrarlanmıştır. Elde edilen 17 maddelik dört faktörlü yapı toplam varyansın %50.58'sini açıklamakta olup, dört faktörün sırasıyla açıkladığı varyans oranları; "1-Anlamsızlık" alt boyutu için %18.60 (7 madde), "2-Yalıtım" alt boyutu için %11.44 (3 madde), "3-Ölüm" alt boyutu için %10.47(4 madde) ve "4-Özgürlük" alt boyutu için ise %10.24 (3 madde) olarak belirlenmiştir. Ölçeğin 17 maddelik formuna ilişkin varimax dik döndürme sonrası faktör analiz sonuçları Tablo-1'de ve özdeğer grafiği Şekil-1'de, sunulmuştur.

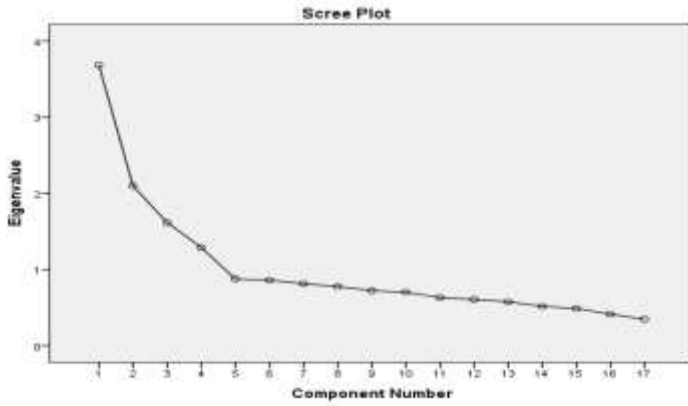
Tablo 1

17 maddelik formuna ilişkin varimax dik döndürme sonrası faktör analiz sonuçlar

Madde No	Faktörler			
	1	2	3	4
41. Hayatım yalnızca umutsuzluklarla dolu.	.787			
46. Hayatımda çabalaya değer bir şey yok.	.736			
37. Eğer elimde olsaydı hiç doğmamış olmayı seçerdim.	.653			
25. Hayatın içinde yaşamıyor, kenarında sürükleniyorum.	.647			
36. Yaşamım için ne yapmak istediğime dair bir fikrim yok.	.646			
31.Hayatımı tamamen rutin, sıkıcı buluyorum.	.639			
47. Yaşadığım acıların içinde dahi beni hayata bağlayan bir şeyler bulurum.	.538			
44. Sevincimi, üzüntümü paylaşabileceğim eşim dostum yoksa hayatımın da bir anlamı yok demektir.		.796		
45. Sevdiklerim olmadan zorlukların üstesinden gelemem.		-.789		
35. Kendimi iyi hissetmek için başkalarına ihtiyaç duyarım.		.610		
32. İnsanların ölüm hakkında konuşmalarından hoşlanmam.			-.681	
38. Ölüme hazırlıklıyım.			.632	
19. Hayatımın bir gün bitecek olması beni korkutuyor.			.631	
20. Ölümlü olduğumu bilmek güzel.			-.606	
11. Başıma gelen iyi ya da kötü her şeyin tek sorumlusu benim.				.755
10. Bütün hayat seçimlerimde özgür olduğumu düşünüyorum.				.729
3.Hayatım kendi seçimlerimin bir sonucudur.				.617

Şekil 1

Özdeğer Grafiği



Ölçeğin güvenilirliğini belirlemeye yönelik olarak Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Bu katsayılar sırasıyla “Anlamsızlık” alt boyutu için $\alpha=.78$, “Yalıtım” alt boyutu için $\alpha=.69$, “Ölüm” alt boyutu için $\alpha=.56$, “Özgürlük” alt boyutu için $\alpha=.58$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ise $\alpha=.73$ ’dür.

Tartışma

Varoluşçu felsefenin de içerisinde yer aldığı hümanistik hareket yıllarca prensip olarak ölçme araçları kullanımına karşı bir tavır içinde olmuştur. Testlerle elde edilen sonuçların indirgemeci, yargılayıcı, suni, danışanları normal ve patolojik diye ayırması, uzman merkezli bir anlayışı destekleyici, kişisel tecrübelerin önemini küçük gören bir anlayışı yansıttıklarını gerekçe olarak göstermişlerdir. Ama varoluşçu psikoterapistlerden biri olan Victor Frankl’ın psikoterapi yaklaşımı olan logoterapi ile birlikte bu bakış açısı da değişmeye başlamış ve test kullanımı kabul görmeye başlamıştır (Melton & Schulenberg, 2008).

Yurtdışında yapılan araştırmalarda varoluşsal temaları ölçmeye yönelik farklı ölçek geliştirme çalışmalarına rastlanmıştır (Allan, & Shearer, 2012; Bruggen, vd., 2017; Bylski & Westman, 1991; Good & Good, 1974; Weems, vd. 2004). Bu araştırmaların her biri varoluşsal konuları farklı temalar çerçevesinde ele almıştır. Allan, & Shearer (2012) varoluşsal düşünmeyi, Bruggen, vd., (2017) varoluşsal kaygıları, Good & Good, (1974) varoluşsal kaygıların ön ölçümünü, Weems, vd. (2004) Paul Tillich’in varoluşsal kaygı teorisini temelinde varoluşsal kaygıyı ölçmüştür. Bylski & Westman (1991) tarafından geliştirilen ‘Varoluşsal Kaygı Ölçeği’ Yalom’un varoluşsal kaygı temalarına (ölüm, özgürlük, yalıtım ve anlamsızlık) dayanarak geliştirilmiştir. Geliştirilen bu ölçek beşli likert tip derecelendirmeye sahiptir ve 25 maddeden oluşmaktadır. Buradaki araştırmalarda varoluşsal temaları ölçmek için geliştirilen ölçekler öz bildirim türünde ölçeklerdir. Tüm çalışmalarda ölçeklerin psikometrik özellikleri incelemiştirlerdir. Ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirliklerine ilişkin kanıtlar sunulmuştur.

Türkiye’de ise varoluşsal temaların ölçümlemesine ilişkin olarak Yıkılmaz (2016) tarafından ‘Varoluşsal Kaygı Ölçeği’ geliştirme çalışması ve Ümmet vd., (2018) tarafından ‘Varoluşsal Endişe Ölçeği’ uyarlama çalışması yapılmıştır. ‘Varoluşsal Kaygı Ölçeği’nde varoluşsal temalar Yalom’un varoluşsal kaygıları ele almasına dayanmaktadır. Öz bildirime dayalı bu ölçek dört faktörlü (ölüm-özgürlük-yalıtım-anlamsızlık) bir yapıdadır. ‘Varoluşsal Endişe Ölçeği’ Bruggen, vd., (2017) tarafından geliştirilen ölçeğinin kültürümüze uyarlanmış şeklidir. Öz bildirime dayalı bu ölçek üç faktörlü (genel varoluşsal kaygı-ölüm kaygısı-kaçınma) bir yapıdadır. Türkiye’de geliştirme ve uyarlama çalışmaları yapılan bu ölçeklerin geçerli ve güvenilir olduğuna ilişkin kanıtlar sunulmuştur. Bu ölçekler varoluşsal temaları varoluşsal kaygılar çerçevesinde ele alıp, ölçümlemektedir. Bu araştırma kapsamında geliştirilmiş olan ‘Varoluşsal Farkındalık

Ölçeği' ile kişilerin varoluşsal temalara ilişkin farkındalıkları geçerli ve güvenilir olarak ölçümlenebilecektir.

Sonuç

Sonuç olarak, bu çalışmada yetişkin bireylerin Yalom'un (2011) insan varlığı için var olmanın getirdiği ölüm, özgürlük, yalıtım ve anlamsızlık şeklinde dört nihai niteliğin ne düzeyde farkında olduklarını ölçümlemek için geçerli ve güvenilir bir "Varoluşsal Farkındalık Ölçeği" geliştirilmiş olduğu söylenilebilir. Bu ölçek dört alt boyutlu (ölüm, özgürlük, yalıtım ve anlamsızlık) bir yapıdadır ve toplam puan vermektedir. VFÖ ölçeği nihai formu 17 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert tip derecelendirmeye sahip olan ölçekte 10 ters madde bulunmaktadır. Ölçekten alınan puanların artması kişinin varoluşsal farkındalığının yüksekliğine işaret etmektedir. Araştırma bulguları ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğine ilişkin kanıtlar sunmuş olsa da bu bulguların desteklenebilmesi için geçerlilik ve güvenilirliğe yönelik ek kanıtlara ihtiyaç duyulduğu göz ardı edilmemelidir.

Öneriler

Bu çalışmanın bir sonraki aşamasında ölçeğin psikometrik özelliklerinin incelenmesine devam edilmelidir. Bunun için nihai form kullanılarak, ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin ek kanıtlar elde etmek üzere farklı bir çalışma grubundan toplanacak verilerle faktör yapısının doğrulanıp doğrulanmadığı doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları ile incelenebilir. Farklı değişkenlere (cinsiyet, yaş vb.) göre VFÖ'den alınan puanlar arasında fark olup olmadığı incelenebilir. Kuramsal olarak varoluşsal farkındalığın ilişkili olduğu bilinen (örneğin, psikolojik iyi oluş, depresyon gibi) değişkenlerle ölçeğin ilişkisi incelenerek geçerlilik için ek kanıtlar sunulabilir. Ayrıca farklı Varoluşsal Kaygı/Varoluşsal Endişe gibi benzer yapıyı ölçen ölçme araçları kullanılarak ölçüt geçerliliği çalışmaları yapılabilir. Test-tekrar-test gibi farklı güvenilirlik yöntemleri kullanılarak ölçeğin güvenilirliğine ilişkin ek kanıtlar üretilmelidir.

Kaynakça

- Allan, B. A., & Shearer, C. B. (2012). The scale for existential thinking. *International Journal of Transpersonal Studies*, 31(1), 21–37. <http://dx.doi.org/10.24972/ijts.2012.31.1.21>.
- Bruggen, V., V., Klooster, P., T., Westerhof, G., Vos, J., Kleine, D., Bohlmeijer, E. & Glas, G. (2017). The existential concerns questionnaire (ECQ)-development and initial validation of a new existential anxiety scale in a nonclinical and clinical sample. *Journal of Clinical Psychology*, 1–12. <https://doi.org/10.1002/jclp.22474>
- Büyüköztürk, Ş.; Çakmak, E.; Akgün, Ö.; Karadeniz, Ş.; Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Bylski, N.C. & Westman, A.S. (1991). Relationships among defense style, existential anxiety, and religiosity. *Psychological Reports*, 68 (3), 1389-1390. <https://doi.org/10.2466/pr0.1991.68.3c.1389>
- Corey, G. (2019). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları* (8.Baskı). (T. Ergene, Çev.). Mentis Yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları* (6.Baskı). Pegem Akademi.
- David, L.T.& Truța, C. (2023). Well-being and internal resources during the COVID-19 pandemic in relation to meaning in life and existential anxiety. *Front. Psychol.* 14:1168641. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1168641>
- Debats, D.L. (1996). Meaning in life: Clinical relevance and predictive power. *British Journal of Clinical Psychology*. 35, 503-516. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8260.1996.tb01207.x>

-
- Demir, Ş. & İkizer, G. (2020). Varoluşsal kaygının kişilik, sağlık ve demografik özellikler ile ilişkisi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (4), 352-368. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.648986>
- Dökmen, Ü. (2000). *Yarına kim kalacak? evrenle uyumlaşma sürecinde varolmak gelişmek uzlaşmak* (12.Baskı). Sistem Yayıncılık
- Frankl, V.E. (2014). *İnsanın anlam arayışı* (17.Baskı).(B. Selçuk Çev.) Okyanus Yayınları
- Gençtan, E. (2021). *Varoluş ve psikiyatri* (11.Baskı). Remzi Kitapevi.
- Good, L.R. & Good, K.C. (1974). A preliminary measure of existential anxiety. *Psychological Reports*, 34 (1), 72-74. <https://doi.org/10.2466/pr0.1974.34.1.7>
- Hullett, M. (1994). *A Validation study of existential anxiety scale*. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED377430.pdf>
- Kıraç, F. (2007). *Dindarlık eğilimi, varoluşsal kaygı ve psikolojik sağlık*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi].
- Mascaro, N., & Rosen, D.H. (2005). Existential meaning's role in the enhancement of hope and prevention of depressive symptoms. *Journal of Personality*. 73(4). 985-1013. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00336.x>
- Melton, A.M.A. & Schulenberg, S.E. (2008). On themeasurement of meaning: logotherapy's empirical contributions to humanistic Psychology. *The Humanistic Psychologist*. 36, 31-44. <https://doi.org/10.1080/08873260701828870>
- Murdock, N.L. (2013). *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları*. (F.Akkoyun Çev.). Nobel Yayınevi.
- Sartre, J.P. (2022). *Varoluşçuluk* (31.Baskı), (A. Bezirci Çev.). Say Yayınevi.
- Sharf, R.S.(2014). *Psikoterapi ve psikolojik danışma kuramları* (N. Voltan Acar Çev.) Nobel Yayınevi.
- Ümmet, D., Ekşi, H., Özkapu, Y., & Ekşi, F. (2018). The Existential Concerns Questionnaire (ECQ): A study of validity and reliability. *Research and Development on Social Sciences*, 423-429. International Association of Social Science Research
- Yalom, I. (2011). *Varoluşçu psikoterapi*, 4. Baskı. (Z.İ. Babayiğit Çev.) İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Yıkılmaz, M. (2016). *Üniversite öğrencilerinde varoluşsal kaygı: Erken dönem uyum bozucu şemalar, kontrol odağı ve travma sonrası gelişimin yordayıcılığı*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi].
- Weems, C.F., Costa, N.M., Dehon, C., Berman, S.L. (2004). Paul Tillich's theory of existential anxiety: A preliminary conceptual and empirical examination. *Anxiety, Stress and Coping*, 17 (4), 383-399. <https://doi.org/10.1080/10615800412331318616>

Manevi Değerlerin Kazanımında Sosyal ve Kültürel Değerlerin Etkisi

Zekai DEMİRDELEN¹

MEB

Celal Ertan AYDINA²

MEB

Özet

Değerler eğitimi kapsamında yapılan faaliyetlerin verimliliğinin artırılmasında; planlı, faydacı, hayata dönük, problemlere cevap verme niteliğinde uygulamalı ve etkinlik tabanlı olması gerekmektedir. Ayrıca öğrencilerin ilerleyen yaşantılarında şu an edinmiş oldukları duygu düşünce ve davranışlar çok etkilidir. Araştırmanın amacı, değerler eğitimi kapsamında yapılan sosyal faaliyetin ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin manevi değer kazanımlarına etkisini belirlemektir. Çalışmanın gerçekleşmesinde yarı deneysel kontrol grupsuz ön test-son test modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, formal eğitime devam eden yedinci sınıf öğrencilerinden uygun örnekleme yöntemiyle ve gönüllülük şartı ile katılan 101 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrenciler 36 gruba ayrılmış ve değerler eğitimi kapsamında on kök (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik) değerden her birinin ismi, grubun bakımını üstlendiği her bir fidana verilmiştir. Katılımcılara iki alan uzmanı tarafından eğitim verilmiştir. Bu faaliyet öncesi ve sonrası verilerin toplanmasında 'Manevi değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisi ölçeği' kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizinde bağımlı örneklem t testi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre yapılan sosyal faaliyetin öğrencilerin manevi değerler kazanımları üzerinde istatistiksel olarak olumlu etkisinin olduğu görülmüştür. Değerler eğitimi kazanımlarının yarışma, gezi, seminer, kamp, izcilik, vb. sosyal faaliyetler kapsamında yapılması önerilmektedir. Ayrıca çalışmanın her yıl düzenli olarak uygulanması, kapsamının yurt içi ve yurtdışı gönüllü okullar ile iş birliği içerisinde yapılmasının hem değerlerin kazanımında hem doğanın yeşermesi bakımından kıymetli olacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Değerler Eğitimi, Fidan, Ormanları Koruma, Sosyal Faaliyet

Giriş

İlk defa Latince' de güçlü veya kıymetli olma anlamında kullanılan değer kavramı dilimizde; paha, bedel, bir şeyin önemini belirleyen soyut ölçü anlamında kullanılmaktadır. Yapılan literatür taramasında değer kelimesiyle ilgili birçok tanıma rastlanmıştır. Bunlardan bazıları; Dönmezer (1982) ye göre, hareket ile tavrın, genel kontrol merkezidir. Bolay (1997) ye göre, arzu edilen şey ile bununla ilgili insan tavrı, olgu, nesne, ihtiyaç ve ideallere göre verilen yargıdır. TDK (1998)'e göre, bir şeyin öneminin belirlenmesinde kullanılan soyut ölçüdür. Cevizci (1999) a göre, olanla olması gereken arasında var olan olumlu veya olumsuz ölçüttür. Budak (2017)'e göre, toplumda iyi ile kötü, doğru ile yanlış ve kabul edilir ile kabul edilmez konusundaki standart görüşlerdir. Ayverdi (2006) ya göre, bir eşya veya nesnenin taşıdığı yüksek manevi değer veya kıymettir. Dilmaç, Deniz ve Deniz (2009)'a göre, bireyin hayatına yön veren, doğru ve yanlışlar konusunda geliştirdiği inançlar ve yargılar bütünüdür. Güngör (2010)'a göre, istenebilen veya istenmeyen tüm inançlardır.

Kültürümüzde ve tarihimizde değer kavramını, eğitime yönelik ilk dile getiren Farabi (870-950)' dir. Farabi; ahlak, düşünmenin erdemi ve iyi erdemden söz etmiş ve ahlakın dış etkenlerden etkilenecek şekilde şekillenebileceğini ifade etmiştir (Akyüz,1994:98; Binbaşıoğlu, 2005:134). Aynı zamanda bir durum karşısında karar vermek zorunda kalan birey yaptığı tercihi yaşadığı toplumun değerlerine göre verir. Davranış, değerlere göre biçimlenir. Çünkü değerler toplumun görünmeyen polisi ve bireyin iç sesidir. Toplumun değer yapısının oluşmasında; toplumu oluşturan her bir bireyin o değerlere yönelik, aile, sosyal çevre ve okul hayatında kalıcı yaşantılarının olması gerekmektedir. Bu kalıcı öğrenmeler değerler eğitimi kapsamında ele alınmalıdır.

¹ Sorumlu Yazar. MEB, zdemirdelen91@gmail.com

² MEB, ertn.493@gmail.com

Değerler Eğitimi

Millî Eğitim Bakanlığı 18 Temmuz 2007'de yayınladığı bildiri; sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik, sevgi, sabır, dürüstlük, öz denetim, adalet, dostluk ve dürüstlük olmak üzere "on kök değer" den bahsetmiştir. Bu değerler, Değerler Eğitimi kapsamında müfredata dahil edilmiştir. Çünkü; eğitimin yegâne hedefi zihin eğitimi değildir, tek başına zihin veya beden eğitimi insanı daha güçlü ya da daha akıllı hale getirebilir; ancak gücün ve aklın insanlık için faydalı bir şekilde kullanılabilmesi ahlak, erdem ve değerler eğitimi ile mümkündür (Topal, 2019). Bu doğrultuda değerler eğitiminin, mevcut dersler ile kaynaştırılarak aktarılması değerler eğitimi kazanımlarının verimliliğini arttırıcı niteliktedir. Müfredat dahilinde değerler eğitimi ile ilişkili sadece bilgi verilmesi bu sürece davranış ve tutumların dahil edilmemesi veya bu bilişsel sürecin duyuşsal zeminde gerçekleşmemesi bu değerlerin benimsenmemesine, kabul edilmemesine veya eksikliğine neden olacağı unutulmamalıdır (Aktepe, 2016). Bu eğitimin amacı; bireylerin topluma karşı sorumluluklarının ve farkındalıklarının geliştirilip kişiliğinin iyileştirilmesidir. Bu bağlamda yenilenen müfredat ile değerler eğitiminde öğrencilerin; üst bilişsel becerileri kullanmasını gerektiren mümkün olabildiğince günlük hayatla ilişkilendirilen, kalıcı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için uygulamaya yönelik olan, öğrencilerin önceki bilgileri ve disiplinler arası ilişkilere hizmet eden faaliyetler ile pekiştirilmesi ifade edilmiştir. Çünkü öğrencilerde, içinde yaşadıkları topluma, kültüre ve sosyal hayata aidiyetlik hissi değerler eğitimi ile gerçekleşmektedir (Kağan ve Yılmaz;2019).

Bu bakımdan değerler eğitimi sadece müfredat ve okul ile değil, okul içinde ve dışında değerleri uygulamaya ve pratiğe dönük etkinlikler ile öğrencilere bu değerleri içselleştirme fırsatı vermelidir. Yapılan çeşitli araştırmalarda; 1995 ile 2015 arası yazılan yüksek lisans ve doktora tezleri incelendiğinde değerler eğitimi uygulamalarının, öğrencilerde tutum ve davranış düzeyinde olumlu yönde etki ettiğini ifade edilmiştir. 2014 ile 2018 yılları arasında yapılan çalışmalar incelendiğinde ise; sosyal etkinlik ve davranışsal olarak planlanan değerler eğitimi etkinlikleri ile müfredata bağlı ve sadece bilişsel yolla yapılan değerler eğitimi karşılaştırıldığında öğrencilerin sosyal becerileri üzerinde olumlu yönde etki ettiği ifade edilmiştir. Ayrıca, öğretmen görüşleri ve okul ortamına göre değerlendirilen değerler eğitimi faaliyetleri; yaparak yaşayarak öğrenme, uygulamaya dayalı sosyal faaliyetler ve öğrenciyi merkeze alarak yapılan faaliyetlerde değerlerin aktarılmasının çok etkili olduğu ifade edilmiştir.

Çubukçu (2012) ye göre; değerler eğitimi etkinliğini ve verimliliğini arttırmak için yapılan faaliyetin;

- Faydacı, amaçlı, bilinçli ve planlı
- Gündelik hayata dönük
- Öğrencilerde kişisel ve sosyal öğrenme amaçlı günlük deneyim ve faaliyetlere odaklı
- Uygulanabilir ve geniş kapsamlı
- Okulun işleyiş ve kurallarına uygun
- Okulun sosyal yapısı ve çevresi ile etkileşimi dikkate alınarak uygulanabilirliği açısından amacına uygun kültürün oluşmasında ve kalıcılığında önemli etkiye sahip olduğunu ifade edilmiştir.

Bundan dolayı değerler eğitimi kapsamında yapılan faaliyetlerin verimliliğinin arttırılmasında; planlı, faydacı, hayata dönük, problemlere cevap verme niteliğinde uygulamalı ve etkinlik tabanlı olması gerekmektedir. Dolayısıyla, Çubukçu (2012)'nin belirttiği altı adımın uygulanması için 2021 yılında yaşanan ve yaşandığı tüm bölgelerdeki canlı yaşamını ve ekosistemi derinden etkileyen orman yangınları çerçevesinde ele alınan sosyal faaliyet, bu kapsamda planlanmıştır.

Orman Yangını

Yaşadığımız dönemin en büyük felaketlerinden biri olan 2021 orman yangınları Türkiye Cumhuriyet tarihinin en büyük yangınıydı. Bu yangınlardan biri de araştırma yapılan il merkezimizden de görülen Dereobası yangını öncesi ve sonrası Görsel 1'de verilmiştir.



Görsel 1: 2021 Osmaniye/ Dereobası Orman Yangını öncesi ve sonrası (AA,2021)

Yaşamış olduğumuz bu mega yangınlar sonrasında Orman Genel Müdürlüğü Ankara Kızılcahamam'da 13-15 Ekim 2021'de iklim değişikliği sürecinde orman yangınları çalıştayını düzenlendi. İlgili çalıştayda; yangın öncesi, yangın esnasında ve yangın sonrası planlanan faaliyetler ve Akdeniz Ülkeleri Yangın Birliği'nin kurulması maddeleri görüşülmüştür. Bu görüşme 9 çalışma grubu ile yapılmıştır. Çalıştay sonunda 135 karar ve 217 faaliyet önerisi ifade edilmiştir (TOD, 2022). Akdeniz iklim bölgesine sahip yerlerdeki bitkiler biyolojik yapıları incelendiğinde kolay yanabilen; zengin reçine, eterik yağı, yüksek miktarda ince yanıcı madde birikimi gibi birtakım özelliklere sahiptir (Sugihara vd., 2006). Akdeniz ikliminin bir diğer özelliği ılık ve yağışlı geçen kış aylarından sonra baharla birlikte otsu bitkilerin yoğunlaşması bununla birlikte kurak geçen yaz ayları sonucunda bu bitkilerin kuruyarak halihazırda yanmaya elverişli bitkilere ek olarak yangına daha hassas bir altyapı oluşturmasına neden olmaktadır. Aynı zamanda çıkan yangınların büyümesinde hava koşulları ve arazi yapısı da belirleyici faktörler arasındadır. Özellikle 2021 yılında yaşanan mega orman yangınlarında felaketin boyutu Tablo 1. de gösterilmiştir.

Tablo 1. 2021 Yılındaki Orman Yangınlarının Önceki Yıllarla Karşılaştırılması (Atmış, 2021; OGM, 2022a)

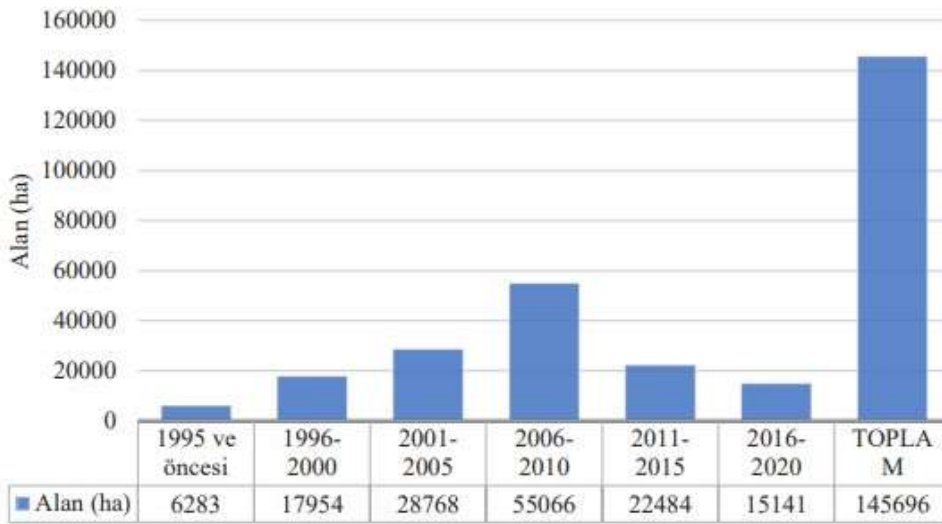
Yıllar	Yangın Sayısı	Yanan Alan (ha)	Yangın başına yanan alan (ha)
2009	1 793	4 679	2,61
2010	1 861	3 317	1,78
2011	1 954	3 612	1,85
2012	2 450	10 454	4,27
2013	3 755	11 456	3,05
2014	2 149	3 117	1,45
2015	2 150	3 219	1,50
2016	3 188	9 156	2,87
2017	2411	11993	4,97
2018	2 167	5 644	2,60
2019	2 688	11 332	4,22
2020	3 399	20 971	6,17
2009-2020 Toplam	29 965	98 950	3,30
2009-2020 Yıllık Ortalama	2497	8246	3,30
2021	2793	139503	49,95

Orman yangınlarının tamamına yakın bölümünün nedeni insandır. Tüm bu durumların yanında çok büyük yangın felaketlerinin önlenmesinde ve sürdürülebilir başarılı bir yangın yönetiminin elde edilmesinde temel unsur yine insandır. Yaşanan yangınların en önemli faktörü insan olduğu gerçeği göz önüne alındığında

yangınla mücadele ile ilgili her türlü çalışma özellikle ve öncelikle insan faktörü dikkate alınarak planlanmalıdır. Orman yangınlarının öncesi, esnası ve sonrasının vazgeçilmez ögesi olan insanların değerler eğitimi kapsamında öz değerlerine yönelik bağlılıklarının artırılması ve ağaçlandırma çalışmaları ile çevre ve doğa bilincini içeren faaliyetlere ilkökul ve ortaokul çağlarında başlaması yangınların sebebinin azalmasında önemli bir adım olacaktır.

Ağaçlandırma Çalışmaları

1956 tarih ve 6831 sayılı Orman Kanununun 57. Maddesi uyarınca; Orman Genel Müdürlüğü tarafından planlanan ve uygun görülen yerlere gerçek ve tüzel kişiler tarafından orman sahası artırılması amacıyla ağaçlandırma çalışması yapılabileceğinden bahsedilmiştir. Bu kapsamda Türkiye ormancılık alanında yayınlanan istatistiksel verilerle sosyal sorumluluk faaliyeti kapsamında yapılan ağaçlandırma çalışmaları, alansal büyüklükte istenilen hedefe ulaşabilmesi için ve ormanlarımıza sahip çıkmak, gelecek nesillere daha yaşanılabilir bir dünya bırakmak adına toplumun tüm fertlerince farkındalık çalışmasının yürütülmesi hayati önem taşımaktadır. Aksi takdirde Görsel 2. 'de ifade edilen özel ağaçlandırma çalışmasının alansal büyüklüğünün yıllara göre dağılımı incelendiğinde toplumsal bilincin, farkındalığın ve sorumluluğun istenilen düzeyde olmadığı görülmektedir.



Görsel 2. Türkiye'de yapılan özel ağaçlandırma çalışmalarının alansal büyüklüğünün yıllara göre dağılımı

Bu bilinç, farkındalık ve sorumluluğu arttırmak adına, Cumhurbaşkanlığı "11 Kasım Ağaçlandırma Seferberliği" konulu 3094111 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan Genelge (2019/24) uyarınca, 11 Kasım 'Millî Ağaçlandırma Günü' ilan edilmiştir.

Çevre ve orman bilincinin erken yaşta kalıcı ve kapsamlı şekilde öğrenilmesi için on kök değer ışığında planlanan mevcut çalışma; bu seferberliği destekleme, ilköğretim ve ortaöğretim çağı çocuklarının farkındalık düzeyinin artması bakımından önemlidir. Unutulmamalıdır ki yangınla mücadelede insani değerlere odaklanmış bir çalışma, yangınlara müdahale konusunda alınacak tedbirlerden daha faydalı ve maliyeti daha düşüktür. Bu çalışmanın özgünlüğü; Cumhurbaşkanlığı Genelgesi ve Millî Eğitim Bakanlığı değerler eğitimi kapsamında yenilenen yönetmeliği uyarınca öğrencilerde hem değerler eğitimi hem de çevre ve orman bilincinde, faydacı, amaçlı, bilinçli, planlı, gündelik hayata dönük, öğrencilerde kişisel ve sosyal öğrenme amaçlı günlük deneyim ve faaliyetlere odaklı, uygulanabilir ve geniş kapsamlı, okulun işleyiş ve kurallarına uygun, okulun sosyal yapısı ve çevresi ile etkileşimi dikkate alınarak uygulanabilirliği açısından amacına uygun kültürün oluşmasında ve kalıcılığının artmasında önemli etkisi olmasıdır.

Öğrencilerin ilerleyen yaşantılarında şu an edinmiş oldukları duygu düşünce ve davranışlar çok etkilidir. Eğitim sürecinin ana amacı öğrencilerin bilişsel düzeyi ile birlikte düşünce ve davranışlarını da hitap ederek

olumlu yönde gelişimini sağlamaktır. Bu nedenle değerler eğitimi insanda doğuştan var olan insani özellikleri ortaya çıkarabilmede önemli ve kritik bir etkiye sahiptir. Bir toplumun değerlerinden yoksun kalması demek o toplumdaki her bireyin davranışlarının kestirilememesi demektir dolayısıyla değerler eğitimi bu kritik durumda devreye girmekte ve toplumu oluşturan her bir bireye uyulması gereken kurallar konusunda belirli bir sınır çizmektedir (Özdaş, 2013). Değerlerimiz toplumun görünmeyen polisleridir (Yazıcı, 2006). 2020 yılına kadar ülkemiz ekolojik zenginlik ve çeşitlilik olarak dünyanın sayılı ormanlarına sahip iken 2021 yılında meydana gelen mega yangınlar sonucunda son yüzyılın en büyük yangınına maruz kaldık. Yangınların çıkışında, müdahalesinde tamamına yakını oranında insan faktörü etkilidir (Kömürlü, 2022). Değerlerin kazanımında ilkökul ve ortaokul kritik öneme sahiptir.

Yapılan sosyal ve kültürel faaliyetin öğrencilerin manevi değerlerin kazanımına etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda;

1. Önceki yıllarda; manevi değerlerin kazanımı kapsamında yürütülen sosyal ve kültürel faaliyetler, öğrencilerin manevi değerleri kazanımlarında ne düzeyde etkili olmuştur?
2. Planlanmış olan sosyal faaliyet, öğrencilerin manevi değerleri kazanımlarında ne düzeyde etkili olmuştur?
3. Öğrencilerin manevi değerleri kazanımlarında, yapılan sosyal faaliyetin öncesi ile sonrası arasında anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?

Metot

Bu çalışma, nicel araştırma tekniklerinden kontrol grupsuz ön test-son test yarı deneysel desen kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmaya ilişkin bağımsız değişken öğrencilere planlanan sosyal faaliyet ve bağımlı değişken ise değerler eğitimi kazanımıdır. Araştırma grubunu 2022-2023 Eğitim Öğretim yılında Osmaniye il merkezinde öğrenim gören ilköğretim 7. Sınıf 101 öğrenciden oluşmaktadır. Sosyal faaliyetin planlanmasında; insanların doğaya ve ormanlara karşı duyarsızlaşması bu durumun kirlilik ve yangın gibi birçok felakete sebep olarak insanların ve diğer canlıların yaşam alanını kısıtlaması sorunu göz önünde bulundurulmuştur. Bu durumun gerçekleşmesinde manevi değerlerin göz ardı edilmesi, önlenmesinde ise manevi değerlerin benimsenmesinin önemi hakkında mevcut sosyal faaliyet planlanmıştır. Faaliyet öncesinde katılımcılardan gönüllülük şartı, ebeveynlerinden sosyal faaliyete katılım izni, okul ve milli eğitim müdürlüğünden araştırma etik izni, kullanılacak ölçüğe ilişkin bilimsel kullanım etik izni alınmıştır.

Araştırmada öğrencilerin manevi değerler eğitimi kapsamında on kök değerlerin kazanımına etkisi; fidan dikimi etkinliği ve uzman kişilerin sunumlarının etkisi incelenmiştir. Gönüllü katılımcılara birinci araştırma problemi ışığında '*Manevi değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisi ölçeği*' öntest uygulanmıştır. Ön testin amacı daha önceki yıllarda yapılan değerler eğitimi kazanımlarının öğrenciler için ne düzeyde kazanıma ulaştığını belirlemektir. Belirlenen bu düzey araştırma için referans değeri oluşturmuştur. Öntest ile referans değeri oluşturulan katılımcılara planlanan fidan bakım ve dikim faaliyeti uygulanmıştır.

Fidan dikim faaliyeti; her bir katılımcının fidan ile etkileşim kurması, fidanların bakımını üstlenmeleri ile sorumluluk ve iş birliği duygularını geliştirmesi, diğer katılımcı öğrencilerin fidanlarına ve emeklerine saygı duymaları, çalışmamızı diğer okullara ve öğrencilere sunarak bu konuda farkındalığın artması, son olarak yetiştirilen fidanları dikimi ile kurak bölgelerin yeşermesi, yangınların azalttığı her bir ağaç için yenilerini doğaya kazandırmak amaçlanmıştır. Ardından tüm katılımcılara manevi değerler konusunda alan uzmanı tarafından bilgilendirme çalışmaları düzenlenmiştir. Fidanların yetiştirilmesi, bakımı, dikimi ve ormanların önemi hakkında alan uzmanı tarafından katılımcılara kapsamlı eğitim çalışmaları düzenlenmiştir. Ayrıca yapılan sunumda alan uzmanı yangınların çıkmasında ve söndürme faaliyetlerinde birinci derecede görev alan insan faktörü olduğunu ifade etmiştir. İnsan faktörünün hem yangının çıkmasında hem de yangının söndürülmesi gibi en kritik iki uç konumda bulunması mevcut çalışmanın önemini destekler niteliktedir.

Bu çalışma, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Başkanlığı 18 Temmuz 2017 tarih Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalıştayında değerler eğitimi güncelleme maddeleri uyarınca belirlenen on kök

değerin, insanların gönüllerinde yer etmesi amacıyla planlanmıştır. Çalışmaya katılan 101 katılımcıdan rasgele örnekleme ile belirlenen 36 kişiden her biri, kendisinin belirlediği 3 veya 4 kişilik gruplar oluşturmuştur. Orman İşletme müdürlüğünden tedarik edilen; fıstık çamı (14), mazı (12) ve servi (10) türlerinden toplamda 36 fidana; Millî Eğitim Bakanlığının “on kök değer” olarak belirlediği “adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik” değer kavramlarının isimleri verilmiştir.

2021 yılında yaşanan orman yangınları konusunda oluşan zararın giderilmesine katkı sağlamak ve doğuştan var olan manevi değerın kazanımını yaparak yaşayarak, işbirlikçi ve gündelik hayata dönük dinamik bir yapı içerisinde ele alınmıştır. Kök değerlerden adını alan her bir fidan, her bir öğrenci grubuna verilmiştir. Grup üyelerinden bakımını üstlendikleri fidanları, ait olduğu değeri sergiyi ziyaret eden herkese hitap edecek şekilde ve kendini en güzel ifade ettiği alanda sergilemesi istenmiştir. Saksıların değerine uygun olarak; resim, atasözü, karikatür ve fotoğraflar ile kendilerine ait bir tasarım oluşturmaları ve tasarımı tamamlanan fidanları sergilemiş, ziyaretçilere fidanın özelliğini, fidanın adını taşıdığı değer hakkında bilgilendirme yapılmıştır.

Sosyal faaliyet kapsamında yetiştirilen fidanlar katılımcılar tarafından, 11 Kasım Millî Ağaçlandırma Günü bilincini arttırmak amaçlı 11 Kasım 2022 Cuma günü saat 11:11 de dikim faaliyeti gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar arası iş birliği içerisinde, Orman İşletme Müdürlüğünün uygun gördüğü bir mevkiye okul çalışanları ve öğrencilerinin, Orman İşletmesi çalışanlarının ve tüm gönüllü velilerimizin katılımı ile değerlerimizin adlarını taşıyan fidanlarımızın dikimi gerçekleştirilmiştir.

Yapılan sosyal faaliyetin değerlendirilmesi ilköğretim ikinci kademe öğrenci düzeyine uygun hazırlanmış 18 maddelik ‘Manevi değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisi ölçeği’ ile yapılmıştır. Ölçek geçerlilik (ölçeğin faktör yükleri 0,55-0,82 arasında ve faktör uyum indeksleri iyi düzeyde) ve güvenilirlik (Cronbach Alpha; 0,94) düzeyi yüksektir. Bu değerler ölçeğin yüksek düzeyde güvenilirliğe ve maddelerin iç tutarlığa sahip olduğunu ifade etmektedir. Ölçek sahibinden kullanım izni alınmıştır. Ölçekte toplam 18 madde yer almaktadır. 5’li Likert tipindeki ölçekte maddeler, “1. Hiç katılmıyorum, 2. Nadiren katılıyorum, 3. Kısmen Katılıyorum, 4. Çoğunluklu katılıyorum, 5. Tamamen katılıyorum” biçiminde derecelendirilmiştir. Buna göre manevi değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisi ölçek maddelerine verilen yanıtlara göre göre; 1,00- 1,79 arası “hiç”, 1,80-2,59 arası “az”, 2,60-3,39 arası “orta”, 3,40-4,19 arası “yüksek” ve 4,20-5,00 arası ise “tam” olarak değerlendirilmiştir. Sosyal faaliyete katılan öğrencilere uygulanan ön test; öğrencilerin yapacağımız sosyal faaliyet öncesine kadar olan süreç içerisinde yapılan değerler eğitimi çalışmalarının referans değerini oluşturmuştur. Son test ise değerler eğitimi kapsamında yapılan bu çalışmanın ölçek değerini oluşturmuştur. Elde edilen verilerin karşılaştırılmasında bağımlı örneklem t testi kullanılmıştır. Elde edilen anlamlılık düzeyi; yapılan sosyal faaliyetin hedef değerlerin kazanımında ne derece etkili olduğunu belirlemede kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırma kontrol grupsuz yarı deneysel ön test-son test çalışma yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Yapılan sosyal faaliyetin, öğrencilerin on kök değeri kazanımlarına etkisinin incelenmesine yönelik ön teste ilişkin betimsel istatistiği incelenmiştir. Grubun ön test puanlarına ilişkin minimum, maksimum, standart sapma ve aritmetik ortalama puanları Tablo 2’ de yer almaktadır.

Tablo 2. Ön Test Betimsel İstatistiği

	Katılımcı Sayısı (n)	Minimum	Maksimum	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Std. Sapma
Ön Test	101	1.33	3.89	2.32	0.55

Tabloda öğrencilerin ön testten aldıkları puanların ortalaması 2,32 olarak tespit edilmiştir. Buradan katılımcı grubunun manevi değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisi ölçek puanlarının “hiç” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ön testten alınan en düşük puanın 1.33; en yüksek puanın 3.89 olması alt sınırın “hiç”, üst sınırın “yüksek” düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan sosyal faaliyetin, öğrencilerin on kök değeri kazanımlarına etkisinin incelenmesine yönelik son teste ilişkin betimsel istatistiği incelenmiştir. Grubun son test puanlarına ilişkin minimum, maksimum, standart sapma ve aritmetik ortalama puanları Tablo 3’ de yer almaktadır.

Tablo 3. Son Test Betimsel İstatistiği

	Katılımcı Sayısı (n)	Minimum	Maksimum	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Std. Sapma
Son Test	101	2.28	5.00	4.04	0.49

Tabloda öğrencilerin son testten aldıkları puanların ortalamasının 4.04 olduğu görülmektedir. Buradan katılımcı grubunun manevi değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisi ölçek puanlarının “yüksek” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son testten alınan en düşük puanın 2.28 olması alt sınırın “az” düzeyde; en yüksek puanın 5,00 olması ise üst sınırın “tam” düzeyde olduğunu göstermektedir. Tablo 1 ve Tablo 2’deki veriler karşılaştırıldığında, çalışma grubunun minimum ve maksimum puanlarında artış olduğu görülmekle birlikte grubun ortalama manevi değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisi ölçek puanlarının “az” düzeyden “yüksek” düzeye yükseldiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bunun yanında grubun ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını görmek için bağımlı örneklem t testinden yararlanılmıştır. Çalışma grubunun ön test ve son test sonuçları üzerinde uygulanan bağımlı örneklem t testi sonucunda Tablo 4’teki veriler elde edilmiştir.

Tablo 4. Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

	Katılımcı Sayısı (n)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (SS)	Serbestlik Derecesi (SD)	Test İstatistiği (t)	Anlamlılık Değeri (p)
Ön Test	101	2.32	0.55			
Son Test	101	4.04	0.49	100	-26.29	<.001

Tablo 3’ten elde edilen veriler ışığında ön test ve son test sonuçlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını görmek için yapılan t testi sonucunda test istatistiği -26.29 bulunmuş ve $p < 0,001$ olduğundan çalışma grubunun ön test ile son test sonuçları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür.

Sonuç ve Tartışma

Maddi ve manevi yönü ile bir bütün olan insanın manevi yönünü değerler oluşturmaktadır. Çalışmada ele alınan manevi değerler Millî Eğitim Bakanlığı 2007 çalıştayında belirlenen 10 kök değerden oluşmaktadır. Yapılan değerler eğitimi sosyal faaliyeti kazandırma süreci; planlı ve programlı, gerçek hayata yönelik, okul dışı faaliyetler ve yaparak yaşayarak öğrenme düzeylerinin tamamı işin içine katılarak yapılmıştır. Çünkü değerler eğitimi sadece bilişsel bir süreç olmayıp duyuşsal ve psikomotor boyutlarında kullanılması ile birlikte daha kalıcı öğrenmeler sağlamaktadır.

Akdeniz ikliminin hâkim olduğu bölgelerde meydana gelen yangınların tahribat gücü yeni yetişecek bitkilerin uyum yeteneklerini ve biyoçeşitliliği etkilemektedir. Yangınların tamamına yakını insan kaynaklı olmasından dolayı alınması gereken tedbirler konusunda insanlarda doğuştan var olan yeteneklerin okul

çağlarında yapılan sosyal etkinlikler ile canlandırılarak vatan sevgisi doğa sevgisi ağaç sevgisi... vb değerleri geliştirerek yangınların çıkmasını önlemek, yangın söndürme faaliyetleri ve bu bakımda yapılan çalışmalardan çok daha düşük maliyetli ve zahmetlidir.

Değerler eğitimi kapsamında yapılan sosyal faaliyetler ile araştırma soruları incelendiğinde;

1. 5. ve 6. sınıfta değerler eğitimi kapsamında yürütülen sosyal ve kültürel faaliyetler, öğrencilerin manevi değerleri kazanımlarında ne düzeyde etkili olmuştur?

Öğrencilerin ön testten aldıkları puanların ortalaması 2,32 olarak tespit edilmiştir. Buradan katılımcı grubunun manevi değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisi ölçek puanlarının “hiç” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ön testten alınan en düşük puanın 1.33; en yüksek puanın 3.89 olması alt sınırın “hiç”, üst sınırın “yüksek” düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu kapsamda katılımcı grubun 5. Sınıf eğitim öğretim faaliyetlerine pandemi şartları sebebiyle uzaktan katılmaları, sosyal hayattan uzak kalmaları ve değerler eğitimi çalışmalarına EBA, ZOOM... gibi uzaktan faaliyetlere katılmaları bu konuda istenilen düzeye ulaşmamasına sebep olmuştur. Ayrıca 6. Sınıf seviyesinde yüz yüze eğitime geçilmiş fakat pandemi tedbirleri kapsamında öğrencilerin maske, sosyal mesafe ve yarım mevcutlu sınıflar gibi tedbirlerin uygulanması öğrencilerin sağlıklarını ve virüsten korunmalarını olumlu yönde etkilerken sosyal yönden gelişmelerini ve değerler eğitimi çalışmalarının istenilen düzeye ulaşmasında yetersiz kalmıştır.

2. “Değerler fidana, fidanlar ağaca” sosyal faaliyeti, öğrencilerin manevi değerleri kazanımlarında ne düzeyde etkili olmuştur?

Öğrencilerin son testten aldıkları puanların ortalamasının 4.04 olduğu görülmektedir. Buradan katılımcı grubunun manevi değerlerin kazanımında sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkisi ölçek puanlarının “yüksek” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son testten alınan en düşük puanın 2.28 olması alt sınırın “az” düzeyde; en yüksek puanın 5,00 olması ise üst sınırın “tam” düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan sosyal faaliyetin öğrencilerin manevi değerleri kazanımlarında olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Özellikle yapılan çalışma: grup çalışmaları ile iş birliği, dostluk ve dürüstlük; fidan bakımı ile sorumluluk, sevgi, saygı ve sabır; 11 Kasım Ağaçlandırma çalışması ile öz denetim, vatanseverlik, yardımseverlik; arkadaşları ile iletişim ve yardımlaşma ile adalet gibi manevi değerlerin kazanılmasında etkili olduğu söylenebilir.

3. Öğrencilerin manevi değerleri kazanımlarında, yapılan sosyal faaliyetin öncesi ile sonrası arasında anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?

Yapılan faaliyet ile ön test ve son test sonuçlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını görmek için yapılan bağımlı örneklem t testi sonucunda $p < ,001$ olduğundan çalışma grubunun ön test ile son test sonuçları arasında manevi değerlerin kazanımında yapılan sosyal faaliyet olumlu yönde bir fark ortaya koyduğu görülmüştür.

Bu tür sosyal sorumluluk projeleri Orman Genel Müdürlüğü veya vakıflarca desteklenmekte olup bu tip yaklaşımlar kurumlar arası ilişkilerin güçlenmesine ve ortak proje gerçekleştirilmesine imkân tanımaktadır. Aynı zamanda kuruluşların gerçekleştirdiği sosyal sorumluluk projeleri özellikle toplumun bilinçlendirilmesi, ilgi ve bilgilerinin artması açısından önem taşımaktadır. Bu kapsamda yapılan çalışmalar kurumlar ile halk ilişkilerini güçlendirmekte kurumsal imajları olumlu şekilde etkilemekte ve toplumun çevre ve doğaya karşı duyarlı bir kuruluş olarak algılanmalarına katkı sağlamaktadır. Bu kapsamda;

- Manevi değerler kazanımlarının; yarışma, gezi, seminer, kamp, izcilik, vb. sosyal faaliyetler kapsamında yapılması
- Manevi değerler kazanımlarının; Faydacı, amaçlı, bilinçli ve planlı sosyal faaliyetler kapsamında yapılması
- Manevi değerler kazanımlarının; Öğrencilerde kişisel ve sosyal öğrenmeye yönelik günlük deneyim içeren faaliyetlere odaklı yapılması önerilmektedir.

Kaynaklar

- Akpınar, B., & Özdaş, F. (2013). İlköğretimde değer eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri: nitel bir analiz. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2).
- Aktepe, V. (2016). Ailede değerler eğitimi ve program ihtiyacı.
- Akyüz, H. (1994). Eğitici Bir Şahsiyet Olarak Ahmed Yesevî. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (1).
- Atmış, E., 2021. Türkiye’de Ormansızlaşmanın Gerçek Boyutları. 3. Uluslararası Tarım ve Gıda Etiği Kongresi. Kongre kitabı. Tarım ve Gıda Etiği Derneği. 5-6 Kasım 2021.
- Ayverdi, S. (2006). *Millî kültür mes'eleleri ve maârif dâvâmız* (Vol. 28). Kubbealtı Publishing.
- Binbaşoğlu, C. (2005). *Türk eğitim düşüncesi tarihi: " araştırmalar"; eğitim kavram ve uygulamalarının tarihsel gelişimi*. Anı Yayıncılık.
- Bolay, S. H. (1997). Felsefi Doktrinler ve Terimler Sözlüğü, Ankara: Akçağ Basım Yayın.
- Cevizci, A. (1999). Paradigma Felsefe Sözlüğü, İstanbul: Paradigma Yayınları
- Çubukçu, Z. (2012). Örtük programın ilköğretim öğrencilerinin karakter eğitimi sürecine etkisi. *Eğitim Bilimleri: Teori ve Uygulama*, 12 (2), 1526-1534.
- Dilmaç, B., Deniz, M. & M.E. Deniz, (2009). “Üniversite Öğrencilerinin Öz Anlayışları ile Değer Tercihlerinin İncelenmesi”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(18): 9-24.
- Dönmezer, S. (1982). Sosyoloji, Ankara: Savaş Yayınları.
- Güngör, E. (2010). Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar. İstanbul: Ötüken Neşriyat
<https://www.milliyet.com.tr/gundem/osmaniyyede-cikan-ikinci-orman-yangini-kontrol-altina-alindi-6562185>
- Kağan, M., & Yılmaz, N. (2019). Karakter ve değer eğitimi.
- Kömürlü, M., Erdoğan Atmış, M. A., & Ondaral, S. Bölüm 4 *Türkiye’de Orman Bozulması. Türkiye’de Ormansızlaşma Ve Orman Bozulması*, 53.
- Küçükşen, K., & Budak, H. (2017). Lise Öğrencilerinin Sosyal Değer Tercihlerinin Küresel Sosyal Sorumluluk Düzeylerine Etkisi. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 6(3).
- OGM, 2022. Orman Genel Müdürlüğü 2020 Yılı Resmi İstatistikleri.
<https://www.ogm.gov.tr/tr/ekutuphane/resmi-istatistikler>.
- Sugihara, N. G., Van Wagendonk, J. W., Fites-Kaufman, J., Shaffer, K. E., & Thode, A. E. (2006). *Fire in California's ecosystems*. University of California Press.
- TOD, 2022. Türkiye Ormancılığı 2022: Türkiye’de Ormansızlaşma ve Orman Bozulması
- Topal, Y. (2019). Değerler eğitimi ve on kök değer. *Mavi Atlas*, 7(1), 245-254.
- Türk Dil Kurumu, (1998). Türkçe Sözlük, Cilt 1 (9. Baskı), Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- Yazıcı, K. (2006). Değerler Eğitimi’ne Genel Bir Bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (19), 499-522.

Resim-İş (Görsel Sanatlar) Öğretmen Eğitiminde Etkileşimli E-Kitapla Bütünleştirilmiş Müze Deneyimi*

Özge Ay KÜÇÜK¹
Pamukkale Üniversitesi

Nuray MAMUR²
Pamukkale Üniversitesi

Özet

Harmanlanmış eğitim uygulamalarıyla birlikte eğitimde kullanılan geleneksel materyallerin yanında dijital teknolojilerle desteklenmiş materyallere ihtiyaç artmıştır. Etkileşimli e-kitaplar bir e-öğrenme materyali olarak sanat eğitimi öğrenme süreçleri ile bütünleştirilebilecek konumdadır. Bu çalışmanın amacı görsel sanatlar öğretmen adaylarının müze eğitimi dersi kapsamında yüz yüze ve çevrimiçi öğrenmeyi etkileşimli e-kitap üzerinden deneyimlemelerini sağlamak ve ortaya çıkan durumu müze ve öğretmen eğitimi bağlamında tartışmaktır. Araştırmada “bütüncül tek durum deseni” kullanılmıştır. Çalışma grubunu, 2021 – 2022 eğitim öğretim yılında Denizli Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-iş Anabilim dalında “Müze Eğitimi” dersini alan 3. Sınıf görsel sanatlar öğretmen adayları oluşturmuştur. Araştırma verileri, kişisel bilgi formu, çalışma yapırları, etkinlik formları, araştırmacı günlüğü, değerlendirme dokümanları, süreçte oluşturulan sanatsal çalışmalar ve odak grup görüşmesi ile toplanmıştır. Veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının eğlendikleri, merak duygularının tetiklendiği ve sürece motive oldukları görülmüştür. Etkileşimli e-kitapla öğrenme sürecini öğrenmeyi destekleme, detaylı bilgi alabilme, öğretim sürecini kolaylaştırma ve çok yönlü öğrenmeye destek olma açısından faydalı bulmuşlardır. Diğer yandan fiziksel deneyim isteği, yaşanmışlık hissiyatı verememe gibi uygulama içi teknik kısıtlamalara sahip olduğunu da belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Etkileşimli e-kitap, kültürel miras, dijital öğretim materyali, dijital müze rehberi, müze eğitimi

Giriş

Müzeler koleksiyonları ile var olan, onları koruyan, saklayan, araştıran ve sergileyen kurumlar olarak bilinmektedir. Fakat çağdaş müzecilik anlayışında bu tanım artık müzelerin üstlendikleri roller bağlamında yeterli gelmemektedir. Bu nedenle Milletlerarası Müzeler Konseyi (ICOM), 2007’de yaptığı müze tanımını 2022 yılında yenilemiştir. Bu yeni tanım “Müze, somut ve somut olmayan mirası araştıran, toplayan, koruyan, yorumlayan ve sergileyen, kâr amacı gütmeyen, toplumun hizmetinde olan kalıcı bir kurumdur” (ICOM, 2023) olarak ifade edilmiştir. Bu tanımda önceki müze tanımından farklı olarak daha sürdürülebilir, etik ve erişilebilir olarak müzenin gelişen doğasına uygun farklı topluluklarla iletişim kurma özelliğinin ön plana çıktığı görülmektedir. Müzeler artık var olan koleksiyonları üzerinden eğitim ve daha fazla deneyim gibi durumlara dikkat çekmektedir.

Gelişen teknolojiler, deneyimler, materyaller eğitimi etkilemektedir. Eğitimin, nesillerin beklenti ve özelliklerine göre şekillenmesi müzelerinde barındırdığı eğitim misyonunun bu yönde ilerlemesine sebebiyet vermektedir. Dijital teknolojiler eğitimin bir parçası haline gelerek ve genç neslin beklentisiyle paralel yönde ilerlemektedir. Her ortama dahil olan teknolojinin eğitimle de birleşmesi kaçınılmaz olmaktadır. Bu yüzden dijital ortamlarda eğitsel amaçlı öğrenimleri sağlamak adına çevrimiçi, mobil, etkileşimli gibi uygulamalara yönelik ilgi artmıştır.

2019 yılında dünya çapında gerçekleşen Covid-19 salgını insanların izole bir hayat yaşamasına sebep olmuştur. Bu süreçte her yaştan insanın hayatını devam ettirebilme aşamasında dijital teknolojiler

* Bu araştırma Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Resim-iş Eğitimi Programında Yüksek lisans tezi olarak hazırlanmıştır. Araştırmanın ikinci yazarı yüksek lisans danışmanı olarak araştırmaya katkı sağlamıştır.

¹ Sorumlu Yazar. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ozgeay90@gmail.com

² Prof. Dr., Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, nmamur@pau.edu.tr, ORCID:0000-0002-1234-6397

vazgeçilmez hale gelmiştir. Çevrimiçi ortamlar, sanki birer kamusal alan gibi özel ilgilerin bir araya geldiği alanlara dönüşmüştür. Ansızın gelişen bu durum eğitim alanında yüz yüze eğitime ara verilmesine ve dijital olanaklardan faydalanmayı zorunla hale getirmiştir. Dünya çapında gerçekleşen bu salgının benzerlerinin gelecekte de gerçekleşme olasılığı bulunmaktadır. Bu yüzden dijital teknolojileri hem çevrimiçi olarak hem de yüz yüze eğitime uygun olarak harmanlanmış (hybrid) modelde tasarlamak gerekli duruma gelmiştir. Usta ve Mahiroğlu, (2008) göre, “Harmanlanmış eğitim; çevrimiçi eğitimin geleneksel eğitim yöntemiyle birleştirildiği bir eğitsel sunum modeli olarak tanımlanmaktadır” (s.2). Bu eğitim sürecinde teknolojinin televizyon, video, internet, görüntülü görüşmeler gibi araçlarının yüz yüze eğitim v öğretimle bütünleştirilmesi söz konusudur. Bu özelliği ile uzaktan eğitime olanak sağlamaktadır. Üniversitelerde öğrenimlerin teorik kısımları uzaktan eğitimde çevrimiçi internet ortamı ile buldukları farklı ortamlarda sağlanırken uygulama gerektiren öğrenimlerin yüz yüze yapılmasına imkân sağlayan öğrenmeler harmanlanmış eğitime örnektir. Yapılan araştırmalarda harmanlanmış eğitimin öğrenmeye olumlu katkıları olduğu görülmektedir. Örneğin, Usta ve Mahiroğlu (2008) “Harmanlanmış Öğrenme ve Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarının Akademik Başarı ve Doyuma Etkisi” adlı çalışmalarında da harmanlanmış eğitim alan öğrencilerin çevrimiçi eğitim alan öğrencilere göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmışlardır” (s.2).

Teknolojideki gelişmelerin eğitim süreci de dahil tüm alanlarda karşılaşılan sorunlara çözüm getirmesi beklenmektedir. Sınıf içerisinde çevrimiçi etkinliklerle öğrencilerin öğrenme gereksinimlerine katkı sağlanmaktadır. Salgın sürecinde uzaktan eğitim haricinde eğitim eksikliklerini videolardan, kayıtlı derslerden gidermeye çalışan öğrencilerin bu konuda eksik kaldığı nokta etkileşim olmuştur. Öğrenme sürecinde alıcının pasif, öğreticinin aktif olduğu eğitimlerin, yüz yüze eğitimde öğrenci açısından verimli olmadığı bilinirken aynı durumun dijital teknolojilerde de etkileşimsiz ortamlarda geçerli olduğu düşünülmektedir. “Etkileşimli öğretim uygulamaları, öğrencilerin zaman ve mekan sınırlılığı olmadan öğrenmelerine, farklı öğrenme bileşenleri ve bakış açılarıyla tanışabilmelerine, etkileşim oluşturabilmelerine olanak tanıyan ortamlardır” (Erişti, Uluuysal ve Dindar, 2013, s. 49). Etkileşime olanak sağlayan bu uygulamalar ile teknolojinin hayatımıza getirdiği yeniliklerin geleneksel anlayışlarımızı da değiştirdiği aşikardır. Kitapların da artık dijital olarak var olması buna örnektir. Kitapların dijitale geçerken klasik yapılarının etkileşime imkan verecek şekilde yapılandırıldığı görülmektedir. E-kitapların yaygınlaşması ile iletişimin ve bilgi kaynaklarının elektronik ortamlardan sağlanması, eğitim-öğretim süreçlerinde, elektronik öğrenme (e-öğrenme) kavramını gündeme getirmiştir. Örgün eğitimde öğrencinin pasif durumda var olması etkinliğini yitirmesine sebebiyet vermekte yeni öğrenme biçimleriyle öğrenciyi aktif var etme çabası gerektirmektedir. E-kitapların da eğitsel anlamda daha eğlenceli ve çevrim içi ortamlarla desteklendiği görülmektedir. Etkileşimli e-kitaplar “kullanıcı ve dijital kitabın karşılıklı olarak üst düzey etkileşime geçtikleri; dijital kitabı oluşturan öğelerin kendi aralarında ve çevresi ile iletişiminin yanı sıra diğer kullanıcılarla etkileşim halinde oldukları, birçok iletişim kanalının bir arada kullanılabilirdiği dijital kitaplardır” (Bozkurt ve Bozkaya, 2013b, s. 11). Etkileşim kavramı eğitimde öğrenciyi pasif alıcı durumundan aktif öğrenen durumuna geçirmesi bakımından önemlidir. Etkileşimli e-kitapların alan yazında (Pamuk, Çakır, Ergun, Yılmaz ve Ayas, 2013; Güney, 2007; Baştemur Kaya, 2013) öğrenmelere olumlu katkılar sağladığı belirtilmektedir.

Kara ve Keş'e (2016) göre “etkileşimli e-öğrenme materyalleri, içerdiği çoklu ortam özellikleri sayesinde, öğrencilerin algı düzeyinin ve bakış açısının geliştirilmesinde geleneksel eğitim anlayışına kıyasla daha etkili olmaktadır” (s. 191). Bu nedenle etkileşimli öğrenmenin gelecekte her müzenin bünyesine dâhil olması beklenmektedir. Fakat müze eğitim bilincinde bu teknolojinin öğretmen adaylarına verilmesi gerekli görülmektedir. Kullanılan uygulamaların çevrim-içi sınıf toplulukları oluşturularak işbirlikçi öğrenmeyi destekleyip desteklemediği, eğitmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki etkileşimi artırıp artırmadığı, öğrencilerin başarılarında etkisinin olup olmadığı araştırılması gereken önemli noktalardır (Genç, 2010, s. 242). Bu ifadeden de yola çıkarak yüz yüze eğitim ortamlarında sağlanan öğrenmeleri, uzaktan eğitimde de desteklemek adına müze eğitimlerinde etkileşimli e-kitap deneyimlerinin gerçekleştirilmesi ve sonuçlarının araştırılması gerekliliği doğmuştur. Bu kapsamda araştırmaya rehberlik eden sorular şöyle ifade edilmiştir. Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının etkileşimli e-kitap ile bütünleştirilmiş müze deneyiminden elde ettiği;

a) Bireysel öğrenme deneyimleri nelerdir?

b) Mesleki öğrenme deneyimleri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışma, Görsel sanatlar öğretmen adaylarının etkileşimli e-kitapla bütünleştirilmiş müze deneyimlerine odaklandığından “bütüncül tek durum deseni” olarak yapılandırılmıştır. “Bütüncül tek durum deseni, tek bir analiz birimiyle (bir birey, bir program, bir okul gibi) yürütülen çalışmalardır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 290). Merriam’a (2013) göre “durum çalışmasının özelliklerini araştırmanın konusu değil analiz birimi belirlemektedir. Bu kapsamda bu çalışmada Görsel sanatlar öğretmen adaylarının etkileşimli e-kitapla bütünleştirilmiş müze deneyimleri analiz birimi olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2021 – 2022 eğitim öğretim yılında Denizli Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-iş Anabilim dalında öğrenim gören “Müze Eğitimi” dersini alan 3. Sınıf görsel sanatlar öğretmen adayları oluşturmuştur. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” temelinde belirlenmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesindeki ölçütler; katılımcının Müze Eğitimi dersi kapsamında gerçek müze ziyaretini deneyimlemiş olmaları çalışmaya gönüllü olarak katılmalarıdır. Araştırmaya 17 kız, 1 erkek olmak üzere toplam 18 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada ayrıca odak grup görüşmesi için bir iç örnekleme ihtiyaç duyulmuştur. Bu örnekleme grubunun seçilmesinde amaçlı örnekleme yaklaşımlarından ölçüt örnekleme göre hareket edilmiştir. Bu kapsamda tüm araştırma ve uygulama sürecinde yer alan ve görüşmeye katılımında gönüllü olan öğrenciler odak grup görüşmesine alınmıştır. Odak grup görüşmesine katılımcıları biri erkek, yedisi kız olmak üzere toplam 8 öğretmen adaydır.

Araştırmada öğretmen adaylarına etkileşimli e-kitapla bütünleştirilmiş sanal müze deneyimi yaşatmak ve elde ettikleri deneyimleri kendi ders tasarımlarına aktarabilecekleri yöntem ve teknikleri kazandırmak amaçlanmıştır. Bunun için öncelikle etkileşimli e-kitap tasarımı, müze seçimi ve müze üzerinden aktarılmak istenen bilgi, deneyim ve etkinlikler üzerine çalışılmıştır. Süreç öncelikle araştırmacı tarafından müze rehberi niteliğindeki etkileşimli e-kitabın tasarlanması daha sonra çalışma grubu olan öğretmen adaylarının etkileşimli e-kitap ile müze deneyimlemeleri şeklinde tasarlanmıştır. Müze deneyim sürecinde ise müze eğitimi temel ilkelerinden olan müze öncesi, müze süreci ve müze sonrası basamakları dikkate alınarak ders planlaması yapılmıştır.

Araştırmada veriler üç aşamada toplanmıştır. İlk aşamada kişisel bilgi formu kullanılmıştır. İkinci aşamada etkinlik sürecine ait verilere odaklanılmıştır. Bu kapsamda müze öncesi, etkileşimli müze deneyimi ve müze sonrası öğrenme aktiviteleri olarak planlanan uygulama sürecinde kullanılan çalışma yapıları, etkinlik formları, araştırmacı günlüğü, değerlendirme dokümanları ile süreçte oluşturulan sanatsal çalışmalardan veriler elde edilmiştir. Üçüncü aşamada ise katılımcı gruptan bir iç örnekleme seçilerek odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Toplanan veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Analiz sonucu ulaşılan bulguların sunumu için hangi verinin hangi veri toplama aracı yoluyla elde edildiğini göstermek için bir kısaltma seti hazırlanmıştır. Bu kısaltma seti Tablo.1’ de verilmiştir.

Tablo.1. *Nitel Veri Setinin Yönetimi*

İfade	İfadenin Açılımı
OGG	Odak Grup Görüşme
ÖDF	Etkileşimli E- Kitap ile Sanal Müze Deneyimi Öğrenci Değerlendirme Formu
AG	Araştırmacı Günlüğü
SÇ	Sanatsal Çalışmalar
SE-AE	Sanat Eleştirisi ve Arabul Etkinliği

Bulgular

Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının etkileşimli e-kitap ile bütünleştirilmiş müze deneyimleri1) Bireysel deneyimler ve 2) Mesleki deneyimler olarak kategorize edilmiştir. Veri analizi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo.2’ de verilmiştir. Kullanılan kodların sıklığı ise kelime bulutu olarak Şekil 1’de sunulmuştur.

Tablo.2 Bireysel öğrenme deneyimlerinin ve mesleki öğrenme deneyimlerinin tema, alt tema ve kodları

Temalar	Alt Temalar	Kodlar
A. Etkileşimli E-Kitapla Müzenin Oluşturduğu Bireysel Deneyimler	1. Duyuşsal	Temas isteğine karşılık verememe Eserdeki detaya odaklanamama Fiziksel deneyim isteği Yaşanmışlık hissiyatı verememesi Eğlenerek deneyimleme Merak duygusu uyandırma Motivasyon kaynağı
	2. Bilişsel	Bireysel Öğrenmeyi destekleme Detaylı bilgi alabilme Öğrenmede farkındalık yaratma Düşünmeye teşvik Çok yönlü öğrenme
B. Etkileşimli E-Kitapla Müzenin Oluşturduğu Mesleki Deneyimler	1. Uygulamanın sunduğu fırsatlar	E-kitaba erişim kolaylığı Rehber olma Bilgiye erişim kolaylığı Etkileşim olanağı Etkili uyaran kullanımı Zaman yönetimini kolaylaştırma Sosyal etkileşim olanağı Sınırlar ötesi imkan sunma Sınırsız erişim Ders etkinliğini artırması Öğretmen için kolaylık sağlama
	2. Uygulama sürecindeki sınırlılıklar	Uygulama içi teknik kısıtlama Yetersiz sosyal bağlam
	3. İleriye dönük oluşan düşünceler	İhtiyaca yönelik kullanma imkanı Mesleki bağlamda düşünme Kültürel miras öğrenme alanını destekleme Ders tasarımı
	4. Zorluklar	Yeterli yazılım ve donanım ihtiyacı (Uygulamadan ve Uygulanan ortamdan kaynaklı zorluklar)
	5. Öneriler	Görsel anlatım ve tasarımına ilişkin öneriler Pedagojik bakış açısıyla öneriler



Şekil 1. Kodların sıklığını yansıtan kelime bulutu

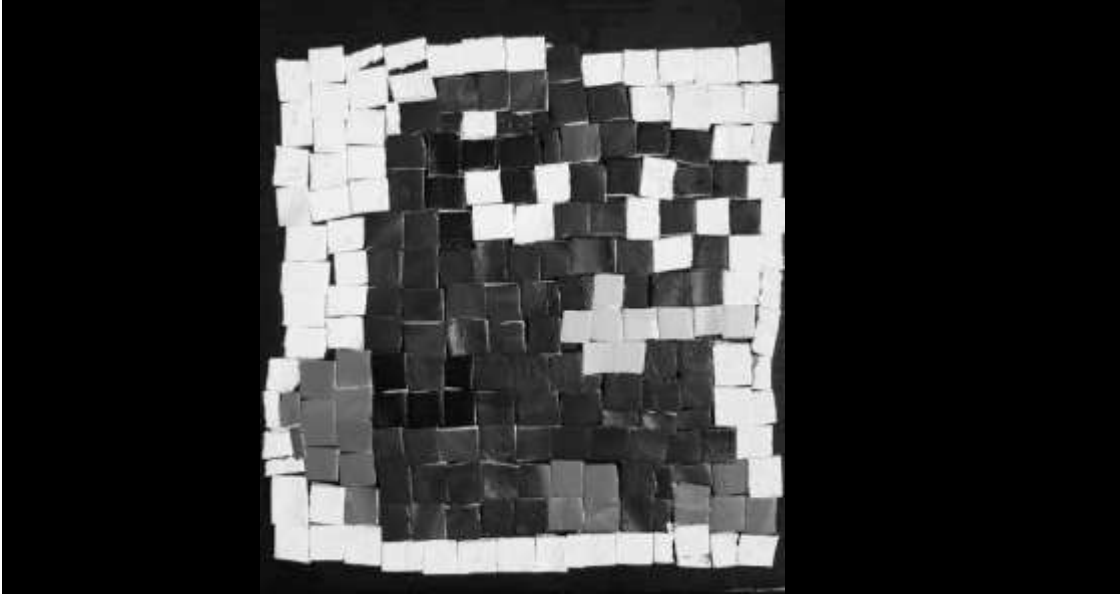
Araştırma bulguları öğretmen adaylarının, etkileşimli e-kitap rehberliğinde keşfettikleri çevrimiçi müze deneyiminde; eğlendikleri, merak duygularının tetiklendiği ve sürece motive oldukları görülmüştür. Örneğin; R2 kodlu öğretmen adayı “Sadece sanal müze deneyiminde öğrenciler sıkılabilir ama etkileşimli e-kitapta oyunlar ve eğlenceli şeyler mevcuttu. Bu şekilde daha çok dikkatimizi oraya yöneltti. Keyifliydi. Hem öğrendik, hem eğlendik” (OGG) şeklinde görüşünü ifade ederken R6 kodlu öğretmen adayı “Bilgilendiriciydi, keyif aldık” (ÖDF), R10 kodlu öğretmen adayı “keyifliydi zamanlar arası yolculuk gibi düşünmemi ve yorumlamamı dönemin duygularını deneyimlememi sağladı” (SE-AE) şeklinde görüş bildirmiştir. Araştırmacı ise 13.05.2022 tarihli günlüğüne “Uygulama sürecini eğlenerek geçirdiler. Oyun ve etkinlikleri sevdiklerini belirttiler” (AG) ifadesini yazmıştır. Bu ifadeler ile etkileşimli e-kitapla ilgili müze deneyiminin ilgilerini çektiğini ve müzeyi eğlenerek deneyimledikleri anlaşılmaktadır.



Görsel 1. Etkileşimli e-kitapla çevrimiçi müze deneyimi

Etkileşimli e-kitapla müze deneyimi bazı öğretmen adaylarında derse karşı motivasyon yaratacağı duygusu uyandırmıştır. Örneğin; R7 kodlu öğretmen adayı bu konuyla “Bizim dersimiz bir materyal ile uygulama yapma gibi görünüyor. Resim yapmaktan hoşlanmayan öğrencileri bile böylelikle ilgisini çekebiliriz. Böylelikle bilgi arkada kalmadan hem bilgi hem uygulama bir arada gerçekleştirebiliriz. Böyle daha faydalı olacaktır” (OGG) şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Öğretmen adayının bu ifadesini araştırmacının 13.05.2022 tarihinde günlüğüne yazmış olduğu “Yapılan uygulama öğrenciler tarafından olumlu karşılandı. Teknoloji tabanlı olduğu için gelecekte derslerinde öğrencileri motive edebileceklerine yönelik görüşlerini bildirdiler” (AG) şeklindeki ifadesi desteklemektedir. Öğretmen adayları etkileşimli e-

kitabı ders içeriğini, zenginleştirecek öğrencilerin ilgisini çekecek ve öğrenciyi motive edebilecek bir materyal olarak tanımlamışlardır. Araştırmacı ise genel sürecin öğretmen adayları tarafından motive bir şekilde sürdürdüklerini belirterek etkileşimli e-kitap ile deneyimin motivasyon kaynağı olduğunu desteklemektedir. Bu süreçte araştırmacı “*öğretmen adaylarından istenilen sanatsal üretimin online olarak yayınlanacak olması ile müze öncesi deneyimden kazanımlarını ve motivasyonlarını mozaik üzerine yapılan sanatsal çalışmaya yansıtılmışlardır*”(AG) şeklinde de belirtmiştir. Sanatsal çalışmalardan biri Görsel 2’de sunulmuştur. Ayrıca bu müze ziyareti öncesi gerçekleştirilen sanatsal çalışmalara [Home | My Site 4 \(ozgay90.wixsite.com\)](http://ozgay90.wixsite.com) linkinden de ulaşılabilmektedir.



Görsel 2. Müze

deneyimi öncesi yapılan sanatsal çalışma (Çalışmanın ismi ornitorenk’tir)

Diğer yandan temas isteğine karşılık verememe, eserdeki detaya odaklanamama, fiziksel deneyim isteği, yaşanmışlık hissiyatı verememe gibi bulgular müzeye dair beklentinin tam karşılığının bulunmadığını göstermiştir. Örneğin; R6 kodlu öğretmen adayı “*Mutlaka gerçek bir geziye ihtiyaç var fakat her zaman mümkün olmaz bu sebeple bu sürecin öğreticilik ve kalıcılık yönünden gerçek müze deneyimine oldukça yakın olduğunu düşünüyorum*” (ÖDF) şeklindeki ifadesi ile fiziksel deneyimin elzem olduğunu fakat mecbur kalınırsa etkileşimli e-kitap ile deneyiminde bu sürece yakın bir tecrübe sağladığını belirtmektedir. R2 kodlu öğretmen adayı ise “*Sanal alemde gördüm keşfettim ama gerçekte de görme isteği yaşattı bana*” (OGG) ifadesiyle çevrim içi müze deneyiminin sonucu oluşan merak ve memnuniyet ile fiziksel deneyim isteği oluştuğunu belirtmiştir. Bazı öğretmen adaylarının fiziksel deneyimi istemeleri çevrimiçi deneyimin müzede öğrenme bağlamında eksik kaldığını düşündürmüştür. Öte yandan bazı öğretmen adaylarının çevrim içi deneyim sonucunda oluşan fiziksel deneyimleme isteği ise çevrimiçi müze ortamının dezavantajını avantaja dönüştürdüğü söylenebilir.

Öğretmen adayları yaşadıkları deneyimi; bireysel öğrenmeyi destekleme, detaylı bilgi alabilme, öğrenmede farkındalık ve çok yönlü öğrenmeye destek olma açısından faydalı bulmuşlardır. Etkileşimli e- kitabın müze için bir rehber niteliğinde olduğunu ve hem fiziksel anlamda hem de bilgiye erişim anlamında öğretim sürecini kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Örneğin; R6, R18 ve R3 kodlu öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir;

“*Öğrenme olarak sanal ortam her bilgiye hemen ulaşma konusunda elimizin altındaydı o yönden hiç problem yaşamadım*” (OGG-R6),

“*Çok şey öğrendiğimi düşünüyorum. Çünkü araştırarak kendim bulduğum için çok faydası olduğunu düşünüyorum*” (ÖDF-R18),

“*Mozaik hakkında daha detaylı bir bilgiye sahip oldum ve daha çok mozaik eserle tanışmış oldum. Hikâyelerini, nasıl olduklarını, amaçlarını ve şu anda ne durumda oldukları hakkında bilgi sahibi oldum*” (SE-AE-R3).

Öğretmen adaylarının ifadelerinde de görüldüğü gibi etkileşimli e-kitapla müze deneyimi araştırma olanağı sunması ve bilgiye hızlı ulaşma konusunda öğrenmeye destek olmuştur. Nitekim, araştırmacının süreç içerisindeki gözlemleri de bu bulguyu desteklemektedir. Araştırmacı 13.05.2022 tarihli günlüğüne “*Kitabı deneyimlerken takıldıkları noktalarda ya da daha farklı bilgi edinmek istediklerinde gerek kitap içindeki linkler yoluyla gerekse farklı internet sitelerine girerek araştırma gereksinimi duydular*” (AG) notunu eklemiştir. Etkileşimli e-kitaptaki çalışma yaprakları, oyun ve etkinlikler deneyim sürecinde edindikleri bilgileri pekiştirmelerini sağlamıştır. Bu süreçte unuttukları ya da o an merak ettikleri bilgileri, hem kitabın hem de çevrimiçi ortamın sunduğu imkan ile kontrol edebilmişlerdir. Bu anlamda etkileşimli e-kitabın ve kullanıldığı ortamın bireysel öğrenmeyi desteklediği söylenebilir. Kitabın etkileşime olanak tanınması ve dikkat çekici unsurlarla desteklenmesinin ders etkililiğini artıran bir unsur olarak değerlendirmişlerdir. Örneğin; R6 kodlu öğretmen adayı “*Dönütlü eğlenceli öğretici*” (ÖDF). İfadeleri ile düşüncesini paylaşmıştır. R3 kodlu öğretmen adayı ise “*Bir kere baktığımız şeye tekrar tekrar bakabiliyoruz bu neredeydi deyip geri dönebiliyoruz. Bu anlamda çok pratikti. Kitabın kullanımı güzeldi belirli bir düzen var neyin nerede olduğu belliydi*” (OGG) şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmen adayı kitabı hem etkileşim hem de kullanım kolaylığı açısından etkili bulmuşlardır. Araştırmacı ise “*Kitaptaki karekod okutarak video izleme, oyun sonundaki ödülün beklenti dışında olması gibi unsurlarla dönüt almaları deneyim sürecinde karşılıklı etkileşim açısından etkili oldu*” (AG) ifadeleriyle öğretmen adaylarının görüşlerini destekler bir ifadeyi günlüğüne yazmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının parça olarak verilen mozaik eserleri tamamlama çalışmalarında genel olarak eski mozaik figürlerini şimdiki zaman ile etkileşim içerisinde resmettikleri görülmüştür. Bu durumu şu şekilde ifade etmişlerdir; “*Sanatsal çalışmada beni heyecanlandıran düşünce geçmişte yaşayan insanların gerçekten günümüze gelse verecekleri tepki komik ve merak uyandırıcı olması*” (SÇ). Bu çalışma Görsel 3.’ de sunulmuştur.



Görsel 3. Müze sonrası etkinliğinden bir çalışma

Bazı öğretmen adayları uygulamanın tekrar tekrar dönüt sağladığını ifade ederken bazı öğretmen adayları içeriğin eski-yeni (geçmişle bugün) arasında etkileşim sağladığını belirtmiştir. Araştırmacı tarafından gözlenen kitap içerisindeki video, karekod, oyun gibi uygulamaların ise süreçte dönüt almaları açısından olumlu olduğunu ifade etmektedir.

Öğretmen adaylarından elde edilen veriler etkileşimli e-kitap ile müze deneyiminin bazı zorlukları da getirdiğini göstermektedir. Bu zorluklar; 1) Uygulamadan kaynaklanan zorluklar ve 2) Uygulanan ortamdaki kaynaklanan zorluklar olarak iki durumda şekillenmiştir. Öğretmen adaylarının ifadeleri etkileşimli kitap için “yeterli yazılım ve donanım ihtiyacı”nın olduğunu göstermektedir. R7, R3 ve R6 kodlu öğretmen adayları müze ziyaretinde karşılaştıkları zorlukları şöyle ifade etmiştir;

“E kitap müze deneyimi gibi değil de eğitici bir kitap gibiydi. Gidip göremeyecektik ama nasıl bir yer olduğunu içine girebildik sağa sola geçebildik ama eserleri inceleyemedik. Nasıl bir teknikle yapılmış gibi şeyleri inceleyemedik” (OGG-R7).

“İnternetin ve bilgisayarın daha iyi olması gerekli”(ÖDF-R3).

“Teknik hatalardan kaynaklı sıkıntılar yaşadık. Bilgisayarlar yavaştı” (OGG-R6).

Öğretmen adayları bilgisayarlarda yeterli güncel yazılım ve donanım olmadığı için süreci deneyimlemekte zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Nitekim öğretmen adaylarının ifadelerini destekler bir görüş araştırmacının günlüğüne de yansımıştır. Etkileşimli e- kitapla müze deneyiminin uygulama içi teknik kısıtlama ve yetersiz sosyal etkileşimden dolayı bazı sınırlılıklara sahip olduğunu belirtmeler de öğretmen olduklarında ihtiyaç duyduklarında etkileşimli e-kitapla müze deneyimine sınıflarında özellikle kültürel miras öğrenme alanını desteklemek için yer verebileceklerini ifade etmişlerdir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada öğretmen adaylarının etkileşimli e-kitapla müze deneyimlerine yönelik temas isteğine karşılık verememe, eserdeki detaya odaklanamama, fiziksel deneyim isteği, yaşanmışlık hissiyatı verememe gibi bulgular olumsuz denilebilecek ya da müzeye dair beklentinin tam karşılığının bulunmadığını göstermektedir. Öte yandan, öğretmen adayları etkileşimli e-kitapla müze deneyiminde eğlendiklerini, merak duygularının harekete geçtiğini ve sürece motive ettiğini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının müzeyi bir ekran yoluyla deneyimlemeleri, diğer bir deyişle gözle gerçek nesne arasına bir araç (ekran) girmesi, duyuşsal açıdan tatmin olmayı zorlaştırmıştır. Fakat müzeyi bilinen bir ortamda farklı şekilde deneyimlemelerinin merak ve motivasyonu tetiklediği ve eğlenerek öğrenmeye olanak yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir sonuca Boynukara'nın (2019) öğretmen adaylarının ile etkileşimli e-kitapla deneyimlerine odaklandığı araştırmasında da görmek mümkündür. Öğretmen adaylarının etkileşimi e-kitapı deneyimlerken eğlenerek yeni öğrenmeler gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen adaylarının bilişsel düzeyde deneyimleri ise; bireysel öğrenmeyi destekleme, detaylı bilgi alabilme, öğrenmede farkındalık, bireysel bağlamda düşünmeye teşvik, çok yönlü öğrenme olarak gerçekleşmiştir. Detaylı bilgi sunması, bireyde anlamlı ve çoklu öğrenmeler gerçekleştirmesi etkileşimli e-kitap ile deneyimin tercih edilebilecek bir kaynak olduğunu düşündürmektedir. Benzer araştırma sonuçlarına Demirboğa'nın (2010) “Sanal müze ziyaretlerinin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal kazanımları üzerindeki etkileri” adlı çalışmasında da rastlanmaktadır. Demirboğa (2010) araştırmasında sanal müze ziyareti etkinliğinin görsel sanatlar dersine bilişsel ve duyuşsal bağlamda olumlu katkılar sağladığını tespit etmiş ve derste teknolojinin olanaklarından aktif bir şekilde yararlanmanın ders sürecini zenginleştirdiğini ifade etmiştir. Güney (2007) de yapmış olduğu “Etkileşimli e-kitapla öğretimin öğrenci başarısına etkisi” adlı doktora çalışmasında e-kitap uygulanmasının öğrenci başarısını ve öğrenmenin kalıcılığını anlamlı bir şekilde artırdığı tespit etmiştir. Bu çalışmada öğrenci başarısına etkisine yönelik bir arayış olmamıştır. Ancak öğretmen adaylarının etkileşimli e-kitapla müze deneyimlerinin müze hakkında detaylı bilgiye ulaşma olanağı buldukları ve farklı düşünme yollarına girdikleri ve öğrenme farkındalığı oluştuğuna dair sonuçlar elde edilmiştir.

Etkileşimli e-kitapla müze deneyiminin mesleki bağlamda ders sürecinde oluşturduğu bazı fırsatlar olduğu kadar bazı sınırlılıklarla da karşılaşmıştır. Öğretmen adayları; etkileşimli e- kitabın müze için bir rehber niteliğinde olduğunu ve hem fiziksel anlamda hem de bilgiye erişim anlamında öğretim sürecini kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Kitabın etkileşime olanak tanınması ve dikkat çekici unsurlarla desteklenmesi ders etkililiğini artıran bir unsur olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca çok az öğretmen adayı tarafından dile getirilse de kitap sosyal iletişime olanak tanımaktadır. Dahası etkileşimli e-kitap ile müze deneyimi hem sınır ötesine (fiziksel olarak yurt dışı müzelerinde bulunma) ulaşma imkanı hem de sınırsız erişim olanağı da sunmaktadır. Öte yandan öğretmen adayları etkileşimli e- kitapla müze deneyimini uygulama içi teknik kısıtlama ve yetersiz sosyal etkileşimden dolayı bazı sınırlılıklara sahip olduğunu belirtmişlerdir. Ancak bu sınırlılıklara rağmen öğretmen adayları öğretmen olduklarında ihtiyaç duyduklarında etkileşimli e-kitapla müze deneyimine sınıflarında özellikle kültürel miras öğrenme alanını desteklemek için yer verebileceklerini ifade etmişlerdir. Uygulama sürecinde yaşanan en büyük sıkıntı

yeterli yazılım ve donanım ihtiyacına yönelik olmuştur. Araştırmacı üniversitenin bilgisayar laboratuvarında müze ziyaretinin gerçekleşmesini sağlamış ama bilgisayar donanımlarının yeterli olmamasından dolayı zaman zaman ders sürecinde sıkıntılar yaşamıştır.

Uygulamanın teknoloji ve öğrenme açısından sunduğu fırsatlar etkileşimli e-kitabı gelecekte kaynak bağlamında elzem kılacağı düşünülebilir. Öğretmen adaylarının çoğunluğu öğretmen olunca derslerinde etkileşimli e-kitap kullanacaklarını belirtmelerinden ötürü bu sonuca varılabilmektedir. Öğretmen adaylarının dijital yerli olarak düşünülebilecek yaş aralığında olmasından dijital uygulama beklentisinin yüksek olması, ulaşmak istedikleri bilgi ve konulara hızlı varmak istemeleri, odaklanma sürelerinin kısa olması etkileşimli e-kitap ile deneyimleri bu kapsamda anında dönüt istemelerini karşılamaktadır. Kelime bulutuna bakıldığında da (Şekil 2) bilgiye erişim kolaylığı, rehber olma, fiziksel ulaşım kolaylığı, mesleki bağlamda düşünmeye teşvik gibi kelimeleri sıkça tekrar edildiği görülmektedir. Sık tekrar edilen bu kodlar incelendiğinde iletişim ve ilişkilerinde sabırsız tabir edilen kuşağın, deneyimi değerlendirirken etkileşimli e-kitabın bilgiye ulaşma konusundaki hızı ve kolaylığı farklı bir boyuta ulaştığı söylenebilir.

Hazırlanan materyalin öğrenme ve öğretme açısından dersi daha verimli, aktif, anlaşılır hale getirdiği görülmektedir. İleriye dönük mesleki kazanımları bağlamında yapılan uygulamanın öğretmen adaylarına nitelik olarak artı bir değer sağladığı söylenebilir. Öğretmen adayları uygulama içindeki teknik kısıtlamaları, yazılım ve donanım sorunlarını olumsuz olarak nitelemişlerdir. Ayrıca bir öğretmen adayı tarafından dile getirilen fazla uyarının dikkat dağınıklığına sebebiyet vermesi, bazı bireysel öğrenme farklılıklarının da bu deneyimi etkilediğini göstermektedir. Etkileşimli e-kitap ile neredeyse hiç deneyimleri olmamış öğretmen adaylarının deneyim sonunda hem teknolojik, hem de kültürel miras aktarımı açısından yeni bir bakış açısı kazandığı söylenebilir. Alan yazında Kara ve Keş (2016) “Bir Öğrenme Aracı Olarak Etkileşimli E-Kitap” adlı çalışmalarında etkileşimli e-kitap ile öğrenme ortamının ve etkileşimli e-kitapların eğitim-öğretim sürecine sağladığı faydalardan bahsetmektedirler. Bunlar etkileşimli e-kitabın hazırlandığı hedef kitleye ulaşmanın fiziksel olarak kolaylığı, gelişen teknolojinin öğretim materyallerini etkileyerek içerdiği çoklu ortamlar ile öğrenme farklılıklarını aza indirmesi ve öğrencinin ilgisini çeken bir materyal olmasıdır. Bu araştırma ile çalışmanın sonucunda bilgiye kolay ulaşım sağlanması, çevrimiçi ortamlar ile istenilen yer ve zamanda kullanılması, öğrencilerin eğlenerek deneyimlemesi gibi benzeşen sonuçlar görülmektedir. Araştırmada uygulanan ortamdaki ve uygulamadan kaynaklı eksiklikler tespit edilmiştir. Öğretmen adayları eksik gördükleri unsurlar için bazı hem ders içerik tasarımına hem de uygulamanın tasarım ilkeleri doğrultusunda öneriler sunmuştur. Örneğin; fazla metin yerine seslendirme, video gibi unsurların yer alması gerektiğini ya da içeriğin pedagojik olarak öğrencinin yaş düzeyine uygun düzenlenmesine yönelik iyileştirmeler gerektiğini ifade etmişlerdir. Özekinci ve Öztay (2022) tarafından gerçekleştirilen “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Etkileşimli E-Kitap Kullanımına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi” adlı çalışmada ise etkileşimli e-kitapları canlı derslerde kullanmanın zorlukları ile ilgili öğretmenler çoğunlukla internet erişim sıkıntısından, zaman kısıtlamasından ve ek donanım ihtiyacından bahsedilmiştir. Özekinci ve Öztay’ın (2022) çalışmasında öğretmenlerin çoğunlukla EBA sistemi ve etkileşimli e-kitap kullanımına yönelik bir eğitim almadıklarını ve bu öğretim teknolojilerini kullanmak için eğitime ihtiyaç duydukları belirtilmiştir. Bu çalışma ile araştırmanın sonuçları zorluklar ve uygulama sürecindeki sınırlılıklar bakımından uyusmaktadır. Ayrıca, öğretmenler etkileşimli e-kitapların içeriğinin geliştirilmesi gerektiğini düşünmektedirler ifadesi ile öğretmen adaylarının sunduğu iyileştirmeye yönelik önerileri desteklemektedir. Erdoğan (2016) “Açık ve uzaktan öğrenme kapsamında etkileşimli e-kitaplar: etkileşim, teknoloji, üretim boyutu ve örnekleri” adlı çalışmasında etkileşimli e-kitapların deneyim, organizasyon becerisi, teknik ekip ihtiyacı, yayın ve maliyet unsurları gibi zorlukları olduğundan bahsetmektedir. Fakat buna rağmen içeriğin kullanıcı bakımından daha çekici, verimli ve etkili olarak sunulmasına olanak tanıyan bir ortam olarak değerlendirmiştir. Aedo, Díaz, Fernández, Martín ve Berlanga’da (2009) benzer şekilde araştırmalarında etkileşimli e-kitapların öğrenme ve öğrenme sürecine dahil olması yoluyla öğrencilerin daha motive, konuya daha ilgili, sürecin daha verimli olduğu sonucuna ulaşımladılar. Kayak (2014) “Tablet bilgisayar için geliştirilen etkileşimli e-kitabın öğrencilerin akademik

başarısına ve tutumuna etkisi” adlı çalışmasında akademik başarı açısından olumlu bir sonuç elde ettiği, öğrencilerin geneli derslerde etkileşimli e-kitap kullanmayı istediklerini belirtmiştir.

Bu araştırma uygulandığı sınıf içerisinde neredeyse ilk etkileşimli e-kitap olması açısından öğretmen adaylarının ilgisini çekmiştir. Yaşanılan deneyim bir süreç olarak tasarlanması öğretmen adaylarının ders içeriğine bakış açılarını etkilemiştir. Süreçte kültürel miras, teknolojik materyal birleşiminin olması geleneksel müze eğitimi dersine farklı bir soluk getirmiştir. Bu süreçte yaşanan teknik aksaklıklar deneyimleme de sıkıntılar yaşatmış olsa da öğretmen adaylarının başka derslerde mozaik konusunu işlediklerini ya da süreçte kullanılan çevrimiçi kanalları derslerine dahil ettiklerini belirtmeleri etkileşim olayının farklı boyutlarını da göstermektedir. Etkileşimli e-kitapların ders içerikleri ile bütünleşmesi hem farklı materyaller geliştirme hem de öğretmen adaylarının öğrencilik sürecinde teknoloji kullanımını ilerletmesine yardımcı olması açısından gereklidir.

Bu araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak, uygulamaya ilişkin ve daha sonra yapılacak araştırmalar için şu öneriler yapılabilir: Öğretmen adaylarının var olan müze deneyimlerini üst düzeye çekebilmek adına daha fazla fiziksel ziyarete teşvik eden ve sanal müze ziyaretlerini içeren projeler üretilmelidir. Görsel sanatlar öğretmen adaylarının daha farklı içerik ve yapıda dijital öğrenme materyalleri hazırlayabilmeleri sağlanarak bu materyallerinin etkililiği üzerine araştırmalar yapılabilir. Görsel sanatlar öğretmen eğitiminde yer alan sanat felsefesi, desen, sanat sosyoloji, temel tasarım gibi derslere yönelik etkileşimli kitaplar üretilip ders sürecine etkisi araştırılabilir.

Kaynakça

Aedo, I., Díaz, P., Fernández, C., Martín, G. M. ve Berlanga, A. (2000). Assessing the utility of an interactive electronic book for learning the PASCAL programming language. *IEEE Transactions on Education*, 43 (3), 403-413.

Baştemur Kaya, C. (2013). *6. sınıf sosyal bilgiler dersi için geliştirilen etkileşimli elektronik kitabın öğrenci başarısı üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Boynukara, M. (2019). *Etkileşimli e-kitap oluşturulması, öğretmen adaylarının gelecekte etkileşimli e-kitap kullanımı hakkındaki düşünceleri ve deneyimleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van

Bozkurt, A. ve Bozkaya, M. (2013a). Etkileşimli e-kitap: dünü, bugünü ve yarını, *Akademik Bilişim 2013 Bildiri Kitapçığı*, 1-11.

Bozkurt, A. ve Bozkaya, M. (2013b). Bir öğrenme malzemesi olarak etkileşimli e-kitap hazırlama adımları. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 2(2), 8-20.

Bozkurt, A. ve Bozkaya, M. (2015). Evaluation criteria for interactive e-books for open and distance learning. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(5), 57-82.

Bozkurt, A., Okur, M. R., ve Karadeniz, A. (2016). Use of digital books at academic level: Perceptions, attitudes and preferences of post-graduate students. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 663-673. doi:10.14687/ijhs.v13i1.3534

Buyurgan, S. (2004). Effective learning at the museum. *Journal of Cultural Research in Art Education*, 22, 99-115.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara; Siyasal Kitabevi. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 2013).

Çırak Kurt, S., Yıldırım, İ. ve Cüçük, E. (2018). Harmanlanmış öğrenmenin akademik başarı üzerine etkisi: bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 776-802.

- Demirboğa, E. (2010). *Sanal müze ziyaretlerinin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal kazanımları üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara
- Demirci Katrancı, M. (2020). *Görsel Sanatlar Öğretimi*. Ankara; Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ekinci, B. (2021). Covid-19 Salgını Sürecinde Çevrimiçi Gerçekleştirilen Müze Eğitimi ve Uygulamaları Dersindeki Öğrenci Ürünlerinin İncelenmesi. *Journal Of International Museum Education*, 3(1), 56-73.
- Erdoğdu, E. (2016). Açık ve uzaktan öğrenme kapsamında etkileşimli e-kitaplar: Etkileşim, teknoloji, üretim boyutu ve örnekleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 88-114.
- Erişti, S. D., Uluuysal, B. ve Dindar, M. (2013). Görsel algı kuramlarına dayalı etkileşimli bir öğretim ortamı tasarımı ve ortama ilişkin öğrenci görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 3(1), 47-66.
- Erkut, E. (2022). *Sistem çaresiz eğitim sizde*. İstanbul; Doğan Kitap.
- Erorta, Ö. ve Kayabaş, İ. (2015). *Anadolu Üniversitesi etkileşimli e-kitap projesi*. Akademik Bilişim Konferansı. 1-7.
- Farrokki, N. (2015). *Eğitim amaçlı e-kitaplarda tasarım sorunları: Türkçe öğrenimi için bir e-kitap uygulaması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Ankara.
- Genç, Z. (2010). Web 2.0 yeniliklerinin eğitimde kullanımı: bir facebook eğitim uygulama örneği. *XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, 237-242.
- Gümüş, S., Güler, E., Güler, C., ve Özögüt Erorta, Ö. (2012). Mobil cihazlar için etkileşimli e-kitap tasarım araçları. *17. Türkiye'de İnternet Konferansı Bildiri Kitabı*, 49-54.
- Güney, Z. (2007). *Etkileşimli elektronik kitapla öğretimin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Harman, S. ve Akgündüz, Y. (2014). Efes örenyeri ziyaretçilerinin müze deneyimi beklentilerini belirlemeye dönük bir araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(2), 113-133.
- Hiçyılmaz, Y. ve İnan Karahan, Ç. (2018). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik içerik bilgisi öz yeterlikleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(74), 102-123.
- Iitzkovitch, A. (2012). Interactive ebook apps: the reinvention of reading and interactivity. <https://uxmag.com/articles/interactive-ebook-apps-the-reinvention-of-reading-and-interactivity> sayfasından 25.01.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Kara, M. Ve Keş, Y. (2016). Bir Öğrenme aracı olarak etkileşimli e-kitap. *Art-e Sanat Dergisi*, 9(17), 189-209.
- Kayak, S. (2014). *Tablet bilgisayar için geliştirilen etkileşimli e-kitabın öğrencilerin akademik başarısına ve tutumuna etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara
- Merriam, S. B., (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (çev. S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 2009).
- Özekinci, O. ve Öztay, E. S. (2022). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Etkileşimli E-Kitap Kullanımına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel sayı*, 131 – 154.
- Pamuk, S., Çakır, R., Ergun, M., Yılmaz, H. B. ve Ayas, C. (2013). Öğretmen ve öğrenci bakış açısıyla tablet PC ve etkileşimli tahta kullanımı: FATİH Projesi değerlendirmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1799-1822

Usta, E. ve Mahiroğlu, A. (2008). Harmanlanmış öğrenme ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının akademik başarı ve doyuma etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 1-15.

Yıldırım A, Şimşek H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara; Seçkin Yayıncılık.

Çocukların Hayallerindeki Okul Tasarımları

Burcu TÜRKKAŞ ANASIZ¹

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Ceyda TÜRKKAŞ²

Isparta-Eğirdir BİLSEM

Dalga mı geçiyor düşler mi kuruyorsun
Öyle sonsuz sınırsız düşler kur ki çocuğum
Düşlerini som somut görüp şaşsınlar
Böyle dalgacı daha dünyaya gelmedi desinler

Dünyada yapılmamış işler çoktur çocuğum
Derlerse ki bu işler bir şeye yaramaz
De ki bütün işe yarayanlar
İşe yaramaz sanılanlardan çıkar

Aziz Nesin

Özet

Bu araştırmanın amacı eğitimin baş aktörü olan çocukların hayallerinde nasıl bir okul tasarladıklarını çizimleri doğrultusunda değerlendirmektir. “Öğrenciler nasıl bir okulda eğitim almak istemektedir?” Bu soruya cevap oluşturan çocuk çizimlerinin, mevcut düzenin eksikliklerini ortaya çıkarması ve var olan uygulamalara bir eleştiri olarak sunulması amaçlanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu, Isparta ili Eğirdir ilçesinde öğrenim görmekte olan 12 farklı okuldaki 752 ilkökul öğrencisi oluşturmaktadır. Nitel bir durum çalışması olarak yürütülen araştırma, öğrencilerin sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Araştırma amacı doğrultusunda ilkökul öğrencilerinden “hayallerindeki okulu” çizimleri istenmiş, elde edilen resimler çalışmanın verilerini meydana getirmiştir. Toplanan veriler gruplandırılarak tema, kategori ve kodlar oluşturulmuş, görsel verilerin analizi yoluyla betimsel analiz yapılmıştır. Çizimler yalnızca somut simgeler üzerinden görsel anlamlandırma yapılarak değerlendirilmiş, çizimler üzerinde derinlemesine psikolojik yorumlama yapılmamıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin hayallerinde tasarladıkları okullara ilişkin çizimlerden kodlar elde edilmiştir. Elde edilen bu kodlar bahçe, dış mekân, iç mekân gibi kategorilere ayrılmıştır. Kategoriler ise son olarak var olanı sürdürme teması, var olanı iyileştirme teması, imkân eşitsizliği teması, var olmayı isteme temaları altında birleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları bağlamında daha sağlıklı eğitim ortamları için katılımcı tasarım anlayışıyla öğrencilerin görüşleri dikkate alınarak mekân tasarımlarının yapılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Okul hayalleri, çocuk resimleri, katılımcı tasarım, öğrenme ortamı.

Giriş

Çocukların gelişimlerinde içinde buldukları yaşam alanlarının fiziki şartları büyük önem taşımaktadır. Earthman (2004), yetersiz okul binalarının sağlık sorunlarına, düşük öğrenme motivasyonuna ve performansa neden olduğuna dikkat çekmektedir. Nitekim okul dönemindeki çocuklar için evlerinden sonra ev fazla vakit geçirdikleri alan okullarıdır. Bu nedenle okulların mekânsal kurguları hassas bir konu olup, fiziki ortam değişkenleri eğitim için engel ya da destek anlamı taşıyabilmektedir (Uludağ ve Odacı, 2002). Okul tasarımları, okul iklimi kavramının bir parçasını oluşturmaktadır. Eğitim Reformu Girişimi'nin 2020 yılında yayımladığı “Eğitim Ortamları” başlıklı rapora göre sağlıklı bir okul iklimi; akademik, duygusal, sosyal ve fiziksel yönlerden olumlu öğrenci çıktılarının kaynağını oluşturmaktadır. Özellikle okul bahçeleri öğrencilerin gelişimi açısından önemli bir yere sahiptir (ERG, 2020). Yarbrough'a (2001) göre okulların mimari tasarımı, renkleri, konumu, dış öğrenme alanlarının varlığı, öğrenme laboratuvarlarının konumu

¹ Sorumlu Yazar. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, burcuturkkas@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6156-5601

² Öğretmen, Isparta-Eğirdir BİLSEM, ceydakucuk89@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1252-4461

gibi fiziki koşulları akademik başarıyı etkilemektedir. Benzer şekilde sınıf ve okul ortamının tasarımı ve değişkenlerinin öğrenci sağlığını, motivasyonunu ve performansını önemli derecede etkilediğini gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Aydoğan, 2012; Cengiz ve İnce, 2013; Habacı vd., 2013; Uludağ ve Odacı, 2002; Şensoy ve Sağsöz, 2015a). Bu etki ilkokullarda daha fazla kendini göstermektedir (İsmailoğlu ve Zorlu, 2018; Yarbrough, 2001). Özellikle yoğun kentleşme, okul alanlarını çocuklar için okul saatleri içinde ve dışında birer özgürlük alanı haline getirmektedir (Tandoğan, 2016). Eğitim yapılarının mekânsal dönüşümü konusu COVID-19 pandemisi sonrası daha fazla tartışılmaya başlamış, olası kriz durumlarında öğrencilerin eğitim haklarından mahrum kalmamaları için gerekli tasarımsal dönüşümün gerçekleştirilmesine yönelik önlemler alınması önerilmiştir (Özdemir, Kıyasıf, 2021).

Okul yapılarının tasarımı ile ilgili, alanın birinci derece kullanıcısı olan öğrencilerin katılımcı yöntemle görüşlerini almanın gerekliliği düşüncesi son yıllarda güçlenmiştir (Algan ve Uslu, 2009; Aydoğan, 2012; Azzavi ve Inalhan, 2018; İnce, vd., 2022; Özdemir ve Çorakçı, 2011). Özellikle mimari bir kavram olarak kullanılan “katılımcı tasarımının önemini” araştıran ve çocukların okul yapıları ile ilgili söz sahibi olmalarına yönelik bire bir kendilerinin önerilerini alan çalışmalar yurt dışında sıklıkla yapılmaktadır (Iversen, vd., 2017; Kostenius, 2011; Woolner, vd., 2007). Bunların yanında çocukların okullardaki oyun alanlarında yapılması gereken düzenlemelerle ilgili de çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Bell ve Dymont, 2006; Maxwell, vd., 2008; Stratton, 2000; Stratton ve Mullan, 2005, Hannon and Brown, 2008). Ancak yurtiçinde yapılan araştırmalarda eğitim yapılarının tasarımında öğrencilerin görüşlerinin alınmadığı, standart tip projeler uygulandığı (Şensoy ve Sağsöz, 2015b), okul binaları fiziksel açıdan eskiye kıyasla giderek daha nitelikli hale gelse de (Vural ve Sadık, 2003) yerel şartların, okul özel koşullarının dikkate alınmadığı okullarda eğitimin nitelikli sürdürülemediği vurgulanmaktadır (Vural ve Yılmaz, 2018a). Oysa Earthman’a (2004) göre olumlu öğrenme atmosferi, yenilikçi öğretme ve öğrenme stratejileri ile birleştiğinde, eleştirel ve yaşam boyu öğrenme için elverişli bir ortam oluşturmaktadır.

Konu ile ilgili üst politika metinleri incelendiğinde özellikle okul bahçeleri konusunda hedefler belirlendiği görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 2015-2019 Stratejik Planı’nda (MEB, 2015a) “Okul bahçeleri, öğrencilerin sosyal ve kültürel gelişimlerini destekleyecek ve aktif yaşamı teşvik edecek şekilde düzenlenecek; öğrencilerin sosyal, sanatsal, sportif ve kültürel etkinlikler yapabilecekleri alanlar artırılacaktır.” hedefinin yer alması konuya verilen önemin bir göstergesi sayılabilir. 2015 yılında söz konusu plan doğrultusunda okullarda gerekli süreçlerin yürütülmesi yönünde resmi yönlendirme yapılmıştır. Yeni yapılacak eğitim öğretim kurumlarında olması beklenen standartlar, “Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu” yayımlanarak güncellenmiştir (MEB, 2015b). Olumlu öneri ve yaptırımları bulunan kılavuzun varlığı kıymetli olmakla birlikte yalnızca 2015 yılı sonrası yapılan okulları bağlayıcı olması işlevselliğini kısıtlamaktadır. MEB 2019-2023 Stratejik Planı’nda (MEB, 2019) yer alan tespitler arasında “Okul bahçelerinin öğrencilerin sosyal ve kültürel gelişimini desteklemede yetersiz kaldığı” ifadesi dikkat çekmekte, bu tespitten hareketle ihtiyaç olarak “Okul bahçelerinin öğrencilerin çok yönlü gelişimini destekleyecek şekilde tasarlanması ve dersler ile ders dışı etkinliklerin kültürel kazanımlarla desteklenmesi” ifadesine yer verilmektedir. MEB 2023 Eğitim Vizyonu’nda (MEB, 2018) “Çocukların ilgi, yetenek ve mizaçları doğrultusunda yaşam becerileri kazanmalarına yönelik Tasarım-Beceri Atölyeleri kurulacaktır.” ifadesi bulunmakta; bu atölyeler “ilkokuldan başlayarak tüm öğretim kademelerinde çocuğun kendisini, meslekleri, çevresini tanımaya yardımcı olan, yeni çağın gerektirdiği becerileri kazanmasını sağlayan, bilmekten çok tasarlanmanın, yapmanın, üretmenin ön plana çıktığı mekânlar” olarak tanımlanmakta, atölyelerin “yeni çağın gerektirdiği problem çözme, eleştirel düşünme, üretkenlik, takım çalışması ve çoklu okuryazarlık becerilerinin kazandırılması için somut mekânlar olarak düzenlenmesi” hedefi ortaya konulmaktadır. Bununla birlikte “Okul bahçelerinin “Tasarım-Beceri Atölyeleri” ile bağlantılı olarak yeniden tasarlanıp yaşam alanlarına dönüştürülmesi sağlanacaktır.” hedefi de aynı belgede sunulmaktadır.

Politika metinlerinde planlanan çalışmalara yön vermek amacıyla MEB tarafından yenilikçi öğrenme alanları oluşturulması konusunda çeşitli stratejiler geliştirilmekte ve sürdürülmektedir. Örneğin, uluslararası

bir stratejik ortaklık projesi olarak yürütülen, “geleceğin sınıflarını tasarlama” sloganı ile yola çıkan, eğitim ortamlarının zenginleştirilmesi amacını taşıyan Future Classroom Lab (FCL) kavramı; esnek, iş birliği ve etkileşim alanlarının yer aldığı, araştırma ve üretim ortamlarının teşvik edildiği öğrenme ortamları oluşturulmasını hedeflemektedir. Bu konuda öğretmen ve yöneticilere de okul ve sınıf tasarlama ile ilgili eğitimler verildiği görülmektedir (EBA, 2023). Benzer amaçla stratejik planlarda hedeflenmiş olan “tasarım beceri atölyeleri” kurulmakta, bu noktada sivil toplum kuruluşları ve özel firmalarla protokoller yapılmakta, iş birlikleri gerçekleştirilmektedir (ERG, 2020). Örneğin MEB ve bir boya firması arasında renklerin öğrenmedeki etkisinden hareketle “Okullarda Renk Etkisi Projesi” yürütülmüş ve çok sayıda okul renklendirilmiştir (AA, 2017). 2011 yılında MEB, Orman ve Su İşleri Bakanlığı ile Türkiye Belediyeler Birliği arasında sağlanan iş birliği ile “Okullar Hayat Olsun Projesi” başlatılmış, okul bahçelerinin yeniden düzenlenmesi planlanmış ve bu doğrultuda standartlar oluşturmak amacıyla resmi ilkeler belirlenmiştir (MEB, 2014). Okullarla örnek bahçe planları paylaşılmış, bu planlarda ağırlıklı olarak spor sahaları, geleneksel çocuk oyunları sahaları ve yeşil alanlara yer verilmiştir. MEB tarafından ülke geneli yürütülen projelere ek olarak il/ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından okullarda özellikle bahçe alanlarının park, oyun alanı, yeşillik alan vb. dönüştürülmesini ve öğrenme alanlarını zenginleştirilmesini amaçlayan projeler üretildiği görülmektedir. Örneğin İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü (2021) tarafından “Renkli Okullar Mutlu Çocuklar” sloganı ile yola çıkılarak “Okul Estetiği Öneri Kılavuzu” yayımlanmış, eğitim mekânlarının tasarımsal niteliklerinin geliştirilmesi yönünde örnek ve öneriler sunulmuştur.

Alanyazın incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin araç-gereç eksikliği, ortak kullanım alanları ve sınıf boyutları ile ilgili sorunlar yaşadıklarını (Kozan, vd., 2019), okul yöneticilerin ve öğretmenlerin okul bahçelerini boyut, fiziksel donanım, yeşil alan, oyun alanı, spor alanı, fiziksel donanım, araç-gereç vb. açılardan yetersiz bulduklarını (Erözeren ve Demirkasımoğlu, 2022; Muhacir ve Özalp, 2011; Saygın ve Güneş, 2023), bu durumun öğretmen performansını da etkilediğini (Al vd., 2018; Özyürek vd., 2017) ortaya koymaktadır. Öğretmenler gibi öğrencilerin de okulların fiziksel yapılarının eğitim ve öğretim açısından yetersiz buldukları sonucuna ulaşılmıştır (Safi, 2022; Yılmaz, 2012). Öğrencilerin eleştirilerinin ise okul dışı/bahçesinden çok okul binası ile ilgili olması dikkat çekicidir. Bu sonuç, okul bahçelerinin önemi ve sahip olması beklenen nitelikleri konu alan pek çok çalışma olmasına rağmen okul binaları ile ilgili yapılan çalışmaların azlığını gündeme getirmelidir.

Yapılan araştırmaların daha çok okul alanlarından çocuklar için dinlenme, eğlenme ve öğrenme ortamı niteliği taşıyan “okul bahçeleri” ile ilgili olduğu görülmektedir. Okul bahçesi tasarımlarının fiziksel yeterliliklerini inceleyen (Muhacir ve Özalp, 2011; Türker ve Kırcı, 2022; Vural ve Yılmaz, 2018b), tasarım standartlarını değerlendiren (Önder ve Akay, 2018), bahçe tasarımı anlayışının günümüzdeki değişimini sorgulayan (Özdemir, 2011), çocuk gelişimi ve sağlığı üzerindeki etkilerini araştıran (Özdemir ve Yılmaz, 2008; Özdemir ve Yılmaz, 2009; Özdemir ve Çorakçı, 2010; Saygın ve Güneş, 2023; Vural ve Yılmaz, 2018a) çalışmalar bulunmaktadır. Eğitim kurumlarının fiziksel tasarım ve koşullarını inceleyen araştırmaların kurum türü olarak okul öncesi kurumlara yoğunlaşması da dikkat çekmektedir (Babaroğlu, 2018; Baran, vd., 2007; Duymuş, 2016; Güleş ve Erişen, 2013; Karaküçük, 2008; Kaya ve Ulusoy, 2018).

Okulların fiziksel özelliklerini ve eksikliklerini belirlemeyi amaçlayan (Taşdan, vd., 2013), eğitim felsefemiz ve mevcut eğitim yapılarımız arasındaki çelişkiyi vurgulayan (İsmailoğlu ve Zorlu, 2018), okullarda kullanılan renklerin önemini konu edinen (Hashempour, 2015) çalışmalar olmakla birlikte doğrudan bu araştırmanın hedef kitlesi ile benzer şekilde yürütülmüş olan, öğrencilerin hayallerindeki okulu bire bir kendilerinden kompozisyon (Çopur, 2017, Gökdaş ve Ak, 2019) ya da resim eserleri yoluyla (İnce, vd., 2022) ortaya çıkarmayı hedefleyen sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır.

Her çocuğa kendi ihtiyaçlarına uygun eğitim ve okul imkânlarının sunulması, senaryoya çocukların da dâhil edildiği alternatif okul arayışları ile mümkün olacaktır (Aydın, 2015). Bu arayış “başarılı okul” arayışından “mutlu okul” arayışına evirilmektedir (Fidan, 2020; Gramaxo vd., 2023). “Mutlu okul” kavramının sorgulandığı, öğrenci görüşlerine dayanan bir çalışmanın önerileri arasında okulların, fiziki mekân ve yapı olarak, sosyal-sanatsal etkinliklere uygun yapılması yer almakta; okul binasının bahçesi, derslikleri, rengi

vb. öğrenci ihtiyaç ve beklentilerine göre projelendirilmesi önerilmektedir (Döş, 2013). Bu bağlamda öğrenci beklentilerini ortaya çıkarabilmek mevcut araştırmanın temel sorusunu ortaya koymaktadır. “Öğrenciler nasıl bir okulda eğitim almak istemektedir?” Bu soruya cevap oluşturan çocuk çizimlerinin, mevcut düzenin eksikliklerini ortaya çıkarması ve halihazırdaki uygulamalara bir eleştiri olarak sunulabileceği varsayılmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın çalışma grubunu, Isparta ili Eğirdir ilçesinde öğrenim görmekte olan 12 farklı okuldaki 752 ilkokul öğrencisi oluşturmaktadır. Nitel bir durum çalışması olarak yürütülen araştırma, önerildiği gibi (Creswell, 2013) katılımcıların doğal yaşantı ortamında gerçekleştirilmiştir. Farklı okul şartlarında öğrenim gören öğrencilerin fikir zenginliklerinden faydalanmak amacıyla, sosyo-ekonomik açıdan çeşitlilik gösteren çevrelerde bulunan okullar çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırma amacı doğrultusunda ilkokul öğrencilerinden (1,2,3 ve 4. sınıf) “hayallerindeki okulu” -başarılı bir çizim kaygısı taşımadan, iç/dış mekân sınırlaması yapılmadan- resmetmeleri istenmiş, elde edilen resimler çalışmanın dokümanlarını meydana getirmiştir. Katılımcılar tarafından araştırmacı için üretilen belgeler birer doküman olarak kabul edilmekte, bu dokümanların insan duygu ve davranışlarından izler taşıdığı ifade edilmektedir (Merriam, 2018). Doküman analizi, parça parça izlerden hareketle bütüncül bir resim elde etme şansı tanınması yönüyle değerli bir bilgi kaynağı olarak yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Doküman türleri arasında yer alan sınıf eserlerinin öğrencilerin gerçek hislerini okumayı sağlayan nitelikli veriler sunduğu ifade edilmektedir (Gay, vd., 2012; Özkan, 2022) Toplanan veriler gruplandırılarak tema ve kodlar oluşturulmuş, görsel verilerin analizi yoluyla betimsel analiz yapılmıştır.

Çalışmada okula ait mekân sınırlaması yapılmamasının sebebi öğrencilerin hangi alanda değişim düşlediği verisini ortaya çıkarmaktır. Çalışma grubunun yaşı ve gelişim düzeyi dikkate alınarak resim yoluyla kendilerini daha doğru ifade edebilecekleri düşünüldüğünden bu yöntem tercih edilmiş olup çizimlerinden nasıl bir okul tasarladıkları elde edilmeye çalışılmıştır. Çizimler yalnızca somut simgeler üzerinden görsel anlamlandırma yapılarak değerlendirilmiş, bir nevi resimler kelimelere dönüştürülmüş ancak derinlemesine psikolojik yorumlama yapılmamıştır. Verilerin standart sınıf ortamında öğrencilerin kendi sınıf öğretmenleri tarafından görsel sanatlar dersi müfredatına uygun olarak toplanması, hem katılımcılardan doğal sonuçlar elde edilmesini sağlamış hem de çalışmanın etik niteliğini güçlendirmiştir.

Bulgular

Öğrencilerin hayallerinde tasarladıkları okullar *var olanı sürdürme teması*, *var olanı iyileştirme teması*, *imkân eşitsizliği teması*, *var olmayana isteme teması* altında kodlanmıştır. Her bir tema *bahçe*, *dış mekân*, *iç mekân* gibi kategorilere ayrılmıştır. Başka bir ifadeyle çocukların hayallerindeki okul tasarımları üç temada da bahçede, okulun dışında ve okulun içinde olmak üzere kategorilere ayrılarak incelenmiştir. Bu temalardan ilki var olanı sürdürme temasıdır (Tablo 1, Şekil 1).

Tablo 1

Var Olanı Sürdürme Teması

	f
Bayrak	228
Bahçe	
Geri dönüşüm alanı	10
Çöp kutusu	2
Dış mekân	
Bayrak	34

Şekil 1

Var Olanı Sürdürme Teması Bağlamında Çizdiği Resimler



Var olanı sürdürme teması bağlamında, öğrencilerin hayallerindeki okul bahçelerinde her bir nesnenin veya objenin çizilme oranları tespit edilmiştir. Bu veriler doğrultusunda bahçede *bayrak* ve *geri dönüşüm alanının* daha fazla çizildiği anlaşılmaktadır. Öğrenciler hayallerindeki okulun dış mekânında ise yine bayrak objesini çizdikleri görülmektedir. Öğrencilerin çizdiği resimlerden yola çıkılarak ulaşılan diğer tema ise *var olanı iyileştirme temasıdır* (Tablo 2, Şekil 2).

Tablo 2

Var Olanı İyileştirme Teması

		f
Bahçe	Yeşillik alan	321
	Oturma/Dinlenme alanı	25
	Otopark	8
	Kırtasiye	2
	Depo/Bodrum	2
	Çeşme	1
	Bilgisayar odası	1
	Tören alanı	1
Dış mekân	İsim değişikliği	199
	Renkli süslemeler	35
	Zil	6
	Otomatik kapı	4
İç mekân	Yaylı izolatör sistemi (depreme karşı)	2
	Çiçekler	2
	Yaylı esnek sıralar	1
	Yatak şeklinde sıralar	1
	Tekli sıralar	1

Şekil 2

Var Olanı İyileştirme Teması Bağlamında Çizdiği Resimler



Var olanı iyileştirme teması bağlamında, öğrencilerin hayallerindeki okul bahçelerinde *yeşillik alan* ve *oturma dinlenme alanının* daha fazla çizildiği anlaşılmaktadır. Öğrenciler hayallerindeki okulun dış mekânında ise *isim değişikliği* yapmak istedikleri ve okulu *renkli süslerle* tasarladıkları görülmektedir. Öğrencilerin hayallerindeki iç mekânda depreme dayanıklı *yaylı izolatör sistemlerini* ve *çiçekleri* daha fazla çizdikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin çizdiği resimlerden yola çıkılarak ulaşılan diğer tema ise *imkân eşitsizliği temasıdır* (Tablo 3, Şekil 3).

Tablo 3

İmkân Eşitsizliği Teması

		f
Bahçe	Oyun/Park alanı	214
	Spor alanı/salonu	159
	Kantin	88
	Koruma çitleri	25
	Yönlendirme tabelası	14
	Yemekhane	5
	Hastane	2
	Sınıflar için ayrı oyun alanları	1
Dış mekân	Renkli okul	141
	Çoklu pencere	114
	Çoklu kat	90
	Kademelerin ayrılması	23
	Otomatik kapı	4
	Kameralar	4
	Bina dışı aydınlatması	2
İç mekân	Konferans salonu	1
	Spor salonu/Beden eğitimi odası/soyunma odası	45

Yüzme havuzu	35
Kantin	34
Oyun alanı	30
Kitaplık/kütüphane	25
Asansör	18
Laboratuvar	9
Müzik odası	8
Gösteri/Konser/Tiyatro salonu	6
Bilgisayar odası	6
Yemekhane	5
Resim odası	5
Bedava abur cubur odası/Bedava kantin	5
Dinlenme odası/alanı	4
Depo	4
Engelli asansörü/Merdiveni/Oturma alanları	3
Çeşitli ders materyalleri	3
Akıl oyunları sınıfı	3
Mescit	2
Yardımlaşma odası/bağış odası	2
Mutfak	2
Özel ders odası	2
Revir	2
Halı	1
Kur-an kursu	1
İlk yardım odası	1
Sınav sınıfı	1
Özel eğitim odası (engelli öğrenciler için)	1
Kırtasiye	1
Psikolog odası	1
Okula alışma (uyum) sınıfı	1
Günlük işler atölyesi	1

Şekil 3

Çocukların İmkân Eşitsizliği Teması Bağlamında Çizdiği Resimler



İmkân eşitsizliği teması bağlamında, öğrencilerin hayallerindeki okul bahçelerinde *oyun ya da park alanı* ve *spor alanı ya da salonu* daha fazla çizildiği anlaşılmaktadır. Öğrenciler hayallerindeki okulun dış mekânında ise *renkli okul* ve *çoklu pencere* çizdikleri görülmüştür. Öğrencilerin hayallerindeki iç mekânda *spor salonu/beden eğitimi odası/soyunma odasını* ve *yüzme havuzunu* daha fazla çizdikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin çizdiği resimlerden yola çıkılarak ulaşılan diğer tema ise *var olmayı isteme temasıdır* (Tablo 4, Şekil 4).

Tablo 4

Öğrencilerin Var Olmayı İsteme Teması

	f
Havuz	86
Evcil hayvan/hayvan	23
Evcil hayvan yuvası	20
Aqua park	14
Akarsu	6
Dondurmacı	6
Kafe/Restoran	6
Bahçe	
Market	5
Tarım alanı	3
Hayvan çiftliği	2
Lunapark	2
Sinema	2
Stadyum	2
Bisiklet alanı	2
Akvaryum	1

	Masör	1
	Oyuncak dükkânı	1
	Fırın	1
	Mısırcı	1
	Pamuk şekerci	1
	Buz pisti	1
	ATM	1
	Saat	31
	Okuldan bahçeye kaydırak/merdiven	15
	Teleskop	5
	Minare/Şato görünümü	4
Dış mekân	Üçgen şeklinde okul	2
	Uçak iniş pisti	1
	Tekerlekli taşınabilir okul	1
	Kalp şeklinde okul	1
	Güneş panelleri	1
	Tekerlekli taşınabilir okul	1
	Sinema/TV odası	11
	Dijital oyun odaları	4
	Restaurant/Kafe	4
	Uyku odası	4
	Tarım alanı	3
	Jakuzi	1
İç mekân	Akvaryum	1
	Dükkânlar	1
	Hayvan/Hayvan barınağı	1
	Gök bilim araştırma odası	1
	Sanal gerçeklik odası	1
	Ceza/disiplin odası	1
	Doğal afete dayanıklı çelik oda	1
	Disko	1

Şekil 4

Öğrencilerin Var Olmayı İsteme Teması Bağlamında Çizdiği Resimler



Var olmayı isteme teması bağlamında, öğrencilerin hayallerindeki okul bahçelerinde *havuzun* ve *evcil hayvanın* daha fazla çizildiği anlaşılmaktadır. Öğrenciler hayallerindeki okulun dış mekânında ise *saat* ve *okuldan bahçeye kaydırak/merdiveni* daha fazla çizdikleri görülmüştür. Öğrencilerin hayallerindeki iç mekânda *sinema/TV odası* ve *dijital oyun odalarını* daha fazla çizdikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin çizdiği resimlerden yola çıkılarak *var olmayı isteme teması* bağlamında diğer temalardan farklı olarak *tematik okullar* kategorisine ulaşılmıştır (Tablo 5, Şekil 5).

Tablo 5

Öğrencilerin Var Olmayı İsteme Teması

	f
Takım/Futbol okulu	28
Gemi okulu	8
Yuvarlak okul	6
Gökkuşuğu okulu	6
Çizgi film/Çizgi film karakteri okulu	6
Uçan okul/Gökyüzü okulu	5
Ağaç okul	4
Bulut okul	4
Spor okulu (genel)	4
Orman okulu	4
Roket okul	4
Denizaltı okulu	3
Şeker/çikolata okulu	3
Balon okul	3
Asker okulu	3
Lego okulu	2
Robot okulu	2

Tematik
Okullar

Dans okulu	2
Yer altı okulu	2
Müzik okulu	2
Teknoloji okulu	2
Ananas okul	1
Yoga okulu	1
Kelebekler okulu	1
Dondurma okul	1
Ev okulu	1
Çiçek okulu	1
Güzel arkadaşlar okulu	1
Yılan okulu	1
Engelli okulu	1
Dinozor okulu	1
Uzay okulu	1
Oyun okulu	1
Okçu okulu	1
Para okulu	1
Yanardağ okulu	1
Güneş okul	1
Adada okul	1
Yıldız okulu	1
Hayvan okulu	1
Kız okulu	1
Gece okulu	1

Şekil 5

Öğrencilerin Var Olmayı İsteme Teması Bağlamında Çizdiği Resimler



Var olmayı isteme teması bağlamında, öğrenciler hayallerindeki okulları tematik şekillerde çizmişlerdir. Başka bir deyişle, öğrenciler hayallerindeki okulları farklı temalarla çizerek ifade etmeye çalışmışlardır. Öğrencilerin çizimlerini tematik okullar olarak gruplamak için öğrencinin okulun tüm alanlarını (bahçe, iç mekân, dış mekân) hayal ettiği temayla ifade edip etmediğine bakılmıştır. Buna göre öğrenciler hayallerindeki okulu en fazla *takım/futbol okulu* ve *gemi okulu* olarak tasarlayıp çizmişlerdir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada öğrencilerin hayallerindeki okul çizimlerinden hareketle çocukların okullardan fiziki beklentilerinin neler olduğuna ve nasıl bir okulda eğitim görmek istediklerine ilişkin sonuçlara ulaşmak amaçlanmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda: ilkökul öğrencilerinin, başta okul bahçesi olmak üzere okul binasının yeri, içi, dışı ve çevresinde şekil, renk, adlandırma vb. pek çok konuda değişiklik yapmak istedikleri; hayallerinin mevcut durumun ötesinde beklentiler taşıdığı bulgularına ulaşılmıştır.

Çizimler sırasında öğrencilerin ağırlıklı olarak okul bahçesine odaklandıkları, bazı öğrencilerin okul binası dışına, bazı öğrencilerin okul/sınıf içine yoğunlaştıkları görülmüştür. Çizimdeki odak noktalarının değişim düşledikleri alanlar olabilecekleri düşüncesinden hareketle, öğrencilerin daha çok okul bahçelerinde değişim istedikleri sonucuna varılabilir. Bu sonuç okul bahçelerinin önemini vurgulayan pek çok çalışmayı destekler niteliktedir (Muhacir ve Özalp, 2011; Türker ve Kırcı, 2022; Vural ve Yılmaz, 2018b).

Bulgular “*var olanı sürdürme, var olanı iyileştirme, imkân eşitsizliği ve var olmayı isteme*” temaları olmak üzere dört temada sınıflanmıştır. *Var olanı sürdürme teması* altında çocukların var olan okul tasarımlarını resmettikleri görülmüş olup bu temada “bayrak” simgesinin sıklıkla kullanımı dikkat çekmektedir. *Var olanı iyileştirme teması* altında öğrencilerin makul beklentilerine yer verilmiş olup en yüksek beklentinin okul bahçesinde “yeşillik alan ve dinlenme alanı”, dış mekânda ise “okul ismi değişikliği” olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, çocukların okul beklentilerinde doğa ile iç içe olma isteğini ortaya çıkaran çalışmalar bulunmaktadır (Tandoğan, 2016). *İmkân eşitsizliği temasında* genellikle il/ilçe merkezlerinde, sosyo-ekonomik seviyesi yüksek çevrelerde bulunan okulların taşıdığı özelliklerin resmedildiği görülmüştür. Bu doğrultuda bahçede “oyun parkı/alanı, spor alanı ve kantin”, dış mekânda okulun “renkli, çok katlı ve çok pencereli” olması, iç mekânda “spor salonu, yüzme havuzu, kantin ve oyun alanı” hayalleri öne çıkmaktadır. Bu sonuçlar okullarda yeşil alan, oyun alanları ve spor alanlarının ihtiyacını ortaya koyan (Saygın ve Güneş, 2023), okullarda kullanılan renklerin önemini vurgulayan çalışma sonuçları ile (Döş, 2013; Hashempour, 2015) paralellik göstermektedir. *Var olmayı isteme teması* altında ise tamamen kurgusal, düşsel bulgular gruplanmıştır. Bu tema dâhilinde çocukların bahçede “havuz ve evcil hayvan”, dış mekânda “okul saati ve üst katlardan bahçeye uzanan kaydırak-merdiven”, iç mekânda ise daha çok “sinema, TV odası” hayali kurdukları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı tema içerisinde bir alt kategori olarak çocuklar tarafından sıkça “*tematik okul*” çizimleri yapılmıştır. Bu tematik okullardan en sık resmedilenin “futbol/takım okulu, gemi okulu, gökkuşağı okulu, çizgi film karakterleri okulları ve

uçan okul” olduğu görülmüştür. Aynı zamanda öğrenci çizimlerinin oldukça üretken ve yaratıcı fikirler taşıyor oluşu dikkat çekmekte olup resmettikleri sembolik kurguların buldukları yaş döneminin özelliklerini yansıttığı görülmektedir. Ancak kimi resimlerde güçlü olduğu görülen hayal gücünün kimi resimlerde kendini göstermemesi, öğrencilerin hayallerinin kısmen gerçeklerle sınırlanmış olduğunu düşündürmektedir.

Ulaşılan bulgular değerlendirildiğinde, öğrencilerin zamanlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri, hayata hazırlanmak amacıyla çeşitli eğitim faaliyetleri gerçekleştirdikleri, bireysel ve sosyal gelişimlerinin şekillendiği okulların fiziksel olarak hayallerinden çok farklı olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumun okul algısı, sevgisi ve aidiyeti kavramları başta olmak üzere kişisel, sosyal ve akademik pek çok sorun doğurabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin okulların fiziksel yapılarını yetersiz bulduklarına ilişkin sonuçlar ortaya koyan çalışmaları (Safi, 2022; Yılmaz, 2012) destekleyici yönde veriler sunan araştırmadan anlaşıldığı üzere ve Özdemir (2011)’in de ifade ettiği gibi okul tasarımı anlayışı değişmelidir.

Eğitim politikaları şekillendirilirken eğitimin ana hedef kitlesini oluşturan öğrencilerin beklentilerinin dikkate alınmasının değerli olacağına inanılmaktadır. Çözüm noktasında okullar ve yerel yönetimler arasında iş birliği yapılmasını (Özdemir ve Çorakçı, 2011) tasarım planlamalarında eğitimcilerle birlikte pedagoğ, mimar vb. farklı meslek alanlarında uzman kişilerle profesyonel çalışmalar yapılması gerektiğini öneren (Karadağ, Mutlu ve Sayın, 2012; Vural ve Yılmaz, 2018a) çalışmalar bulunmakta, araştırmanın verileri de sunulan önerilerin gerekliliğini desteklemektedir.

Coğrafi ve yerel şartların bölgeden bölgeye farklılık gösterdiği ülkemizde öğrencilerin tek “tip mimari projelerle” tek tipleştirilmesi eleştiri konusu olmalıdır. Okulların daha yaşanılabilir eğitim alanları olması için eğlenceli mekânlar haline getirilmeleri gerekmektedir. Aynı zamanda imkân eşitsizliği yaşayan okullarda temel düzeydeki fiziki gereksinimler giderilmelidir. Bu sayede öğrencilerin okullarına aidiyetlerinin artacağına, önemsendiklerini hissetmelerinin sağlanacağı varsayılmaktadır (İnce, vd., 2022). Bu noktada öğrencilerin kendilerini ait hissedecekleri, sağlıklı eğitim ortamları için katılımcı tasarım anlayışıyla görüşleri sorgulanmalı ve dikkate alınmalıdır.

Araştırmada yalnızca -bireysel belge olarak kabul edilen- görsel öğrenci eserlerini inceleyen bir yöntem tercih edilmesi, araştırmanın sınırlılığı kapsamındadır. Bu sınırlılık araştırmadaki bazı verilerin anlamlandırılmamasına ve yorumlanamamasına sebep olmuştur. Konuya ilişkin öğrenci fikirleri ile öğretmen, yönetici, veli vb. paydaşların fikirlerini de sorgulayan, farklı veri toplama araçlarının birlikte kullanılacağı yeni çalışmalar yürütülmesi önerilebilir.

Kaynakça

Anadolu Ajansı. (2017) Okullarda Renk Etkisi Projesi.

<https://www.aa.com.tr/tr/egitim/okullarda-renk-etkisi-projesi-basladi/>

AL, S. (2018, January 1). Eğitim Yapılarının Fiziksel Mekân Kalitelerinin Öğretmenlerin Performanslarına E. *Researcher Social Science Studies*, 6(4), 363–382. <https://doi.org/10.18301/rss.769>

Algan, H., ve Uslu, C. (2009). İlköğretim okul bahçelerinin tasarlanmasına paydaş katılımı: Adana örneği. *Akdeniz University Journal of the Faculty of Agriculture*, 22(2), 129-140.

Aydın, İ. (2015). *Alternatif okullar*. Pegem akademi.

Aydoğan, İ. (2012). Okul binalarının özellikleri ve öğrenciler üzerine etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(193), 29-43.

Azzawı, S., ve İnalhan, G. (2018). Çocuklukta okul çevrelerinin tecrübe edilmesinden yansımalar: Okul bahçeleri, okul yolu ve çocuğun favori mekanları. *Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 8(1), 112-122. DOI:10.7456/10801100/011.

- Babaroğlu, A. (2018). Eğitim ortamları açısından okul öncesi eğitim kurumları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1313-1330. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/554889>
- Baran, M., Yılmaz, A., ve Yıldıırım, M. (2007). Okul ncesi eğitimnin önemi ve okul öncesi eğitim yapılarındaki kullanıcı gereksinimleri. Diyarbakır Huzurevleri Anaokulu rneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8), 27-44. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47962/606822>
- Dyment, J. E., ve Bell, A. C. (2006). Active by Design: Promoting Physical Activity through School Ground Greening. *Children's Geographies*, 5(4), 463-477. <https://doi.org/10.1080/14733280701631965>
- Cengiz, C., ve İnce, M. L. (2013). Farklı okul ortamlarındaki çocukların okul sonrası fiziksel aktivitelerde algıladıkları öz-yeterlilikleri. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11(21), 135-147. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/comuybd/issue/4102/54044>
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). (6. Baskı). Siyasal
- Çopur, D. A. (2017). Çocukların hayallerindeki okul. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-8. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijolt/issue/31367/342882>
- Döş, İ. (2013). Mutlu okul. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 266-280. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/2029>
- Duymuş, H. (2016). Okulöncesi eğitim kurumlarında yapısal ve dış mekân tasarımı. doi:10.13140/RG.2.1.1011.1120.
- Earthman, G. I. (2004). Prioritization of 31 criteria for school building adequacy, american civil liberties union foundation of Maryland. <http://www.aclumd.org/aTop%20Issues/Education%20Reform/EarthmanFinal10504.pdf>
- EBA. (2023). Future classroom lab. <http://fclturkiye.eba.gov.tr/>
- ERG. (2020). Eğitim Ortamları Raporu. https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2020/11/EIR20_Egitim-Ortamlari.pdf
- Erzeren, H., ve Demirkasımoğlu, N. (2022). İlkokul bahçelerinin mevcut durumuna ve ideal okul bahçelerine ilişkin ğretmen görüşleri. *Kırkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 225-257. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kusbd/issue/68301/800256>
- Fidan, M. (2020). Mutlu okulun bileşenleri. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 107-123. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/etad/issue/55359/661058>
- Gay, L. R., ve Airasian, P. (2012). *Education research: Competencies for analysis and applications*. Merrill Prentice Hall.
- Güleş, F., ve Erişen, Y. (2013). Okul ncesi eğitimde fiziksel evre standartlarını belirleme: paydaş görüşlerine dayalı bir analiz. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (30), 129-138. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1724722>
- Gökdaş, İ., ve Ak, ő. (2019). Ortaokul ğrencilerinin geleceğin okullarına ilişkin hayalleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(5), 2161-2172. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3385>
- Gramaxo, P., Seabra, F., Abelha, M., ve Dutschke, G. (2023). What makes a school a happy school? parents' perspectives. *Education Sciences*, 13(4), 375. <https://doi.org/10.3390/educsci13040375>

Habacı, İ., Aka, F., Habacı, M., Adiguzelli, F., ve Kurt, S. (2013). Sınıfın fiziki ortamının düzenlenmesinin eğitim ve öğretimdeki rolü. ABD Çin eğitim incelemesi, 580. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.47159-443654>

Hannon, J. C., ve Brown, W. H. (2008). Increasing preschoolers' physical activity intensities: an activity-friendly preschool playground intervention. *Preventive Medicine*, 46(6), 532–536. doi:10.1016/j.ypmed.2008.01.006

Hashempour, L. (2015). Okul kütüphanelerinde renk etkileri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(208), 51-60. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36142/406086>

Iversen, O. S., Smith, R. C., ve Dindler, C. (2017, June). Child as protagonist: Expanding the role of children in participatory design. In Proceedings of the 2017 conference on interaction design and children (27-37).

İnce, N. B., Kardas-İsler, N., Akhun, B., ve Durmusoglu, M. C. (2022). The dream school: exploring children's views about schools. *International Journal of Progressive Education*, 18(4), 90-104. DOI: 10.29329/ijpe.2022.459.7

İsmailoğlu, S., ve Zorlu, T. (2018). Yapılandırmacı eğitim felsefesinde dersliklerin mekânsal özellikleri üzerine bir değerlendirme: Rize ili örneği. *Online Journal of Art and Design*, 6(1), 148-173. <https://doi.org/10.30785/mbud.1038166>

İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü, (2021). Okul Estetiği Öneri Kılavuzu

<https://istanbul.meb.gov.tr/www/okul-estetigi-oneri-kilavuzu/icerik/3806> 05.07.2023

Karadağ, A. A., Mutlu, S., ve Sayın, Ş. (2012). Okul bahçelerinin oyun alanı olarak değeri: Düzce kenti örneği. *Düzce Üniversitesi Orman Fakültesi Ormancılık Dergisi*, 8(2), 45- 56. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/duzceod/issue/4821/290820>

Karaküçük, S. A. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel/mekansal koşulların incelenmesi: Sivas ili örneği. *Sosyal Bilimler Dergisi/Journal of Social Sciences*, 32(2). 307-320. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mead/issue/47831/602211>

Kaya, S., ve Ulusoy, M. (2018). Okul öncesi eğitim yapılarında dış mekâna ait tasarım kriterlerinin değerlendirilmesi: Konya örneği. *Artium*, 6(2), 33-39. <http://artium.hku.edu.tr/tr/pub/issue/38499/443810>

Kostenius, C. (2011). Picture this—our dream school! Swedish school children sharing their visions of school. *Childhood*, 18(4), 509-525. <http://dx.doi.org/10.1177/0907568211398158>

Kozan, D., Emeksever, A., ve Sezer, G. O. (2019). Öğrenme ortamlarının fiziksel düzeni açısından sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1177-1189. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.47159-443654>

Maxwell, L. E., Mitchell, M. R., ve Evans, G. W. (2008). Effects of play equipment and loose parts on preschool children's outdoor play behavior: an observational study and design intervention. *Children, Youth and Environments*, 18(2), 36–63.

MEB (2014). Okullar Hayat Olsun Projesi. (<http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1726.pdf>).

MEB (2015a). 2015-2019 Stratejik Planı

https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf

MEB (2015b). Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu

http://iegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_08/17032245_2015asgaritasarmklavuzu.pdf

MEB, (2018) 2023 Eğitim Vizyonu

https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf

MEB, (2019). 2019-2023 Stratejik Planı

https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_10/21161923_MEB_2019-2023_Stratejik_Planı.pdf

Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Nobel.

Muhacir, E. S. A., ve Özalp, A. Y. (2011). Artvin kenti ilköğretim okul bahçelerinin nitelik ve niceliksel durumunun coğrafi bilgi sistemleri kullanılarak belirlenmesi. *Artvin Çoruh Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 12(2), 172. <http://edergi.artvin.edu.tr>

Önder, S., ve Akay, A. (2018). Okul bahçelerinin önemi, planlama ve tasarım standartlarının değerlendirilmesi. *Tasarım Kuram Journal*, 14(26), 126.

<https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/361723>

Özdemir, A. (2011). Okul bahçesi peyzaj tasarım anlayışındaki değişim ve bu değişimin uygulamaya yansımalarının Bartın kenti örneğinde irdelenmesi. *Bartın Orman Fakültesi Dergisi*, 13(19), 41-51.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/barofd/issue/3395/46766>

Özdemir, A., ve Kiasif, G. Ç. (2021). Pandemi sonrası eğitim yapılarının mekânsal dönüşümü üzerine tasarım önerileri. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*,

8(2), 680-692. <https://doi.org/10.35193/bseufbd.949878>

Özdemir, A. ve Yılmaz, O. (2008). Ankara ili ilköğretim okullarında okul dışı ortamlar ve

fiziksel aktivitenin değerlendirilmesi. *Çevre Psikolojisi Dergisi*, 28 (3), 287-300.

<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/442609>

Özdemir, A ve Yılmaz, O. (2009). İlköğretim okulları bahçelerinin çocuk gelişimi ve sağlıklı yaşam üzerine etkilerinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 38(181), 121-130.

<https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/90150>

Özdemir, A. ve Çorakçı, M. (2010) Participation in the greening of schoolyards in the Ankara public school system. *Scientific Research and Essays*, 5(15), 2065-2077. <https://doi.org/10.5897/SRE.9000715>

Özdemir, A., ve Çorakçı, M. (2011). Ankara okul bahçelerinin katılımcı yöntemle yenilenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(189), 7-20. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36193/406946>

Özkan, U. B. (2022). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Pegem Akademi.

Özyürek, C., Pınarkaya, Y., Taş, E. ve Apaydın Z. (2017). Branş derslik sistemine ilişkin

öğretmen ve öğrenci görüşlerinin belirlenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 19-34.

<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/405381>

Safi, S. (2022). Kentsel alanlardaki ilkokul bahçelerinin tasarımları üzerine araştırmalar.

Yüksek lisans tezi. Işık Üniversitesi. Peyzaj Mimarlığı Bilim Dalı.

Saygın, D., ve Güneş, D. Z. (2023). İlkokul bahçelerinin, doğal öğeler ve çocukların fiziksel gelişimi açısından incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*,

12(1), 121-150. <https://doi.org/10.15869/itobiad.1161457>

Şensoy, S., ve Sağsöz, A. (2015a). Öğrenci başarısının sınıfların fiziksel koşulları ile ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 87-104.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59449/854074>

- Şensoy, S., ve Sağsöz, A. (2015b). Eğitim yapılarında öğrenci odaklı tasarım. *Electronic Turkish Studies*, 10(11). 1311-1332. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8216>
- Stratton, G. (2000). Promoting children's physical activity in primary schools: an intervention using playground markings. *Ergonomics*, 43(10), 1538–1546. doi:10.1080/001401300750003961
- Stratton, G., ve Mullan, E. (2005). The effect of multicolour playground markings on children's physical activity level during recess. *Preventive Medicine*, 41(5–6), 828–833. doi:10.1016/j.ypmed.2005.07.009
- Tandoğan, O. (2016). Çocuklar İçin Daha Yaşanılır Okul Bahçeleri. *Megaron* , 11 (4). DOI: 10.5505/megaron.2016.92053
- Taşdan, M., Tösten, R., Bulut, K., ve Karakaya, V. (2013). Okul profili araştırması (Kars ili örneği). A Research Profile of School (The Sample of Kars). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 203-222. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/2832/38491>
- Topaloğlu, G., Aydın Türk, Y., Özyavuz, A., Karadeniz, B., Erdoğan, T., Bıyık, M., ve Özdemir, C. (2018). Öğrencilerin Hayallerindeki Okul Bahçeleri ve Katılımcı Tasarım Yaklaşımı. İçinde Çiftçi ve Y. Yanar (Eds.), *Mühendislik ve Mimarlık Çalışmaları* (ss. 27-32). Çizgi Kitabevi. <http://www.cizgikitabevi.com/kitap/856-ines-muhendislik-ve-mimarlik-calismalari-2018>
- Türker, H. B., ve Kırıcı, F. (2022). Okul bahçelerinin mekânsal tasarımı ve fiziksel yeterliliklerinin incelenmesi: Muğla ili Yatağan ilçesi örneği. *Artvin Çoruh Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 23(2), 25-36. <https://doi.org/10.17474/artvinofd.1104371>
- Uludağ, Z., ve Odacı, H. (2002). Eğitim öğretim faaliyetlerinde fiziksel mekân. *Milli Eğitim Dergisi*, 29, 153-154. https://dergipark.org.tr/tr/pub/researcher/issue/66632/1042652#article_cite
- Vural, R. A., ve Sadık, F. (2003). İlköğretim okul binalarının fiziksel açıdan değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28(130). <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5099>
- Vural, H., ve Yılmaz, S. (2018a). İlköğretim okul bahçesi peyzaj uygulamalarının eğitim öğretim ve öğrencilere katkıları. *Journal of the Institute of Science and Technology*, 8(2), 247-256. <https://doi.org/10.21597/jist.428972>
- Vural, H., ve Yılmaz, S. (2018b). Erzurum kenti okul bahçelerinin fiziki yeterlilikleri. *Türk Tarım ve Doğa Bilimleri Dergisi*, 5(2), 109-120. <https://doi.org/10.30910/turkjans.421342>
- Woolner, P., Hall, E., Wall, K., ve Dennison, D. (2007). Getting together to improve the school environment: User consultation, participatory design and student voice. *Improving Schools*, 10(3), 233-248. <https://doi.org/10.1177/136548020707784>
- Yarbrough, K. A. (2001). *The relationship of school design to academic achievement of elementary school children*. (Doctoral dissertation). Georgia Üniversitesi, Atina.
- Yılmaz, A. (2012). İlköğretim okullarının fiziksel yapılarının eğitim ve öğretim açısından değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(28), 77-107. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/baunsobed/issue/50183/645986>
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (11. baskı). Seçkin.

İngilizce Öğretim Programı Kazanımları ve Ders Kitaplarının, Yabancı Dil Testi ile Uyumunu Konusunda Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Kübra ÇAKIR ¹

MEB

İsmail GELEN ²

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Özet

Türkiye’de İngilizce eğitimi alanında çok sayıda çalışma yapılmasına rağmen dil öğrenmede istenilen seviyeye ulaşılamamaktadır. Başarılı bir dil eğitimi için nitelikli öğretim programları, ders materyalleri ve ölçme-değerlendirme yöntemleri gereklidir. En son 2018 yılında güncellenen İngilizce öğretim programı kazanımlarının ve bakanlık tarafından ücretsiz olarak dağıtılan İngilizce kitaplarının, Yabancı Dil Testi ile uyumunun incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı Yabancı Dil Testinin, İngilizce öğretim programı kazanımlarıyla ve ders kitaplarında geçen kelimelerle uyumu konusunda öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesidir. Araştırma soruları: 1.a İngilizce öğretmenlerinin, kazanımlarla sınav sorularının uyumu konusundaki görüşleri; çalıştıkları kurum, mesleki kıdem ve mezun oldukları lisans programına göre anlamlı farklılık göstermekte midir? 1.b İngilizce öğretmenlerinin, ders kitaplarında geçen kelimelerle sınavda geçen kelimelerin uyumu konusundaki görüşleri; çalıştıkları kurum, mesleki kıdem ve mezun oldukları lisans programına göre anlamlı farklılık göstermekte midir? Araştırmada Betimsel Tarama Modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Türkiye’deki bütün İngilizce öğretmenleri, çalışma evrenini Samsun’un tüm ilçelerindeki 470 lise İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini tüm ilçelerden rastgele seçilmiştir. Öğretmen görüşlerini almak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçek 150 öğretmene uygulanmıştır. Değişkenler arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını araştırmak için One Way ANOVA Testi yapılmıştır. Öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri cevaplar 5li likert skalası kesme noktalarına göre değerlendirilmiştir. Anadolu Lisesi öğretmenlerinin ölçeğe en olumsuz cevap veren grup olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kazanımlarla sınav sorularının uyumu konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarına ve ders kitaplarının kelime bilgisi açısından sınavla uyumlu olmadığını düşündüklerine ulaşılmıştır. Dil sınıflarına farklı İngilizce kitaplar sağlanması, YDT’nin öğretim programı kazanımları açısından detaylı incelenmesi ve sınava konuşma, dinleme, yazma gibi iletişimsel becerilerin test edildiği kısımlar eklenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı, İngilizce Dersi Kazanımları, Yabancı Dil Testi, Millî Eğitim Bakanlığı İngilizce Ders Kitapları

Giriş

Günümüzde lingua franca olarak İngilizce, dünya nüfusunun dörtte biri tarafından kullanılan en yaygın uluslararası dildir. Teknoloji, ekonomi ve bilim alanında gerçekleşen çeşitli dünya olayları İngiliz dilinin statüsünü arttırmıştır. Böylece İngilizce, küresel çapta iş dünyasının, bilimin, akademinin ve turizmin ortak dili haline gelmiştir (Crystal,2002: 18)

Türkiye’de İngilizce eğitimi alanında cumhuriyetin ilk yıllarından beri çeşitli çalışmalar ve yenilikler yapılmaktadır. İlk olarak Tevhid-i Tedrisat Kanunu (1924) ile İngilizce, Almanca ve Fransızcanın ortaokullarda ve liselerde zorunlu ders olarak okutulması kararlaştırılmıştır (Demirel, 2021: 30). 1950 yılında Türkiye’nin NATO üyeliği ve Avrupa Birliği üyeliği gündemi, İngilizcenin Türkiye’de yabancı dil olarak Almanca ve Fransızcaya göre üstünlük sağlamasında etkili olmuştur (Demirpolat, 2015: 25). Cumhuriyetin ilk yıllarında ortaokulda başlayan İngilizce eğitimi, 1997-1998 eğitim öğretim yılında ilkokul 4. sınıfa; 2012-2013 eğitim öğretim yılında ise 4+4+4 eğitim sistemi ile ilkokul 2. sınıfa

¹ Sorumlu Yazar. MEB, kubymmm@gmail.com

² Prof. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, ismailgelen@omu.edu.tr, ORCID:0000-0001-6669-8702

indirilmiştir. Halen bu düzenleme doğrultusunda Türkiye Millî Eğitim Bakanlığı sisteminde ilkökul, ortaokul ve lise olmak üzere 12 yıl zorunlu İngilizce dersine yer verilmektedir.

Ortaöğretim İngilizce öğretim programı en son 2018 yılında Avrupa Birliği ülkelerinde dil öğretiminin çerçevesini oluşturan ‘Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni’ referans alınarak yeniden düzenlenmiştir. Program, öğrencilerin iletişimsel dil becerilerini geliştirmek, akademik İngilizce ihtiyaçlarını desteklemek, dil öğrenme süreçleri hakkında daha bilinçli ve etkin olmalarını sağlamak amacıyla; öğrencilerin gerçek yaşam deneyimlerini göz önünde bulundurarak öğretim teknolojisi araçlarının daha sık ve etkili kullanımını temele alacak şekilde güncellenmiştir. Müfredat, öğrencilerin öğretmenlerden, akranlardan, ders materyallerinden ve ödevlerden destek almasının yanında; görev tabanlı, iş birliği ve proje tabanlı dil etkinliklerinde etkin rol almalarının önemini vurgulamaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018).

İngilizcenin eğitim programlarında zorunlu ders olarak hakimiyetinin artması, nitelikli İngilizce öğretmeni ihtiyacını doğurmaktadır. Türkiye’de İngilizce öğretmeni olabilmenin şartları Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 2014 tarih ve 9 sayılı Kurul Kararındaki esaslarda belirtilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2014). Buna göre, Türkiye’de İngilizce öğretmeni olabilmek için mezun olunması gereken lisans programları;

- İngilizce Öğretmenliği
- İngiliz Dili ve Edebiyatı
- İngiliz Dili ve Kültürü
- İngiliz Dil Bilimi
- Amerikan Dili ve Edebiyatı
- Mütercim – Tercümanlık
- Çeviri Bilimi olarak belirlenmiştir.

Üniversitelerin bu bölümlerine yerleşebilmek için öğrencilerin ortaöğretimden mezun olduktan sonra Temel Yeterlilik Testinde (Matematik, Türkçe, Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler) ve Yabancı Dil Testinde başarılı olmaları gerekmektedir.

Yabancı Dil Testi, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi tarafından yılda bir kere İngilizce, Almanca, Fransızca, Rusça ve Arapça dillerinde uygulanan, 80 adet çoktan seçmeli sorudan oluşan bir sınavdır. Sınavda öğrencilerin dinleme, konuşma ve yazma becerileri ölçülmekte olup yalnızca kelime bilgisi ve dilbilgisi ölçülmektedir. Ayrıca Yabancı Dil Testinin 9-10-11-12. sınıf İngilizce öğretim programı kazanımlarını kapsadığı ÖSYM tarafından belirtilmektedir. Yabancı Dil Testi;

- Kelime bilgisi
- Dilbilgisi
- Cloze test
- Cümleyi tamamlama
- Türkçe – İngilizce çeviri
- İngilizce – Türkçe çeviri
- Okuduğunu anlama
- Anlamca yakın cümleyi bulma
- Paragrafta anlam bütünlüğünü sağlayacak cümleyi bulma
- Verilen durumda söylenecek ifadeyi bulma
- Diyalog tamamlama
- Paragrafta anlam bütünlüğünü bozan cümleyi bulma olmak üzere 12 bölümden oluşmaktadır.

ÖSYM web sitesinde yayınlanan sınav istatistiklerine göre 2019 yılında 106.368 aday, 2020 yılında 99.356 aday, 2021 yılında ise 98.641 aday İngilizce testinden sınava girmiştir (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi, 2023). Almanca, Fransızca, Rusça ve Arapça dillerinden sınava katılım İngilizceye göre çok düşük olduğundan çalışmanın kapsamına sadece Yabancı Dil Testi İngilizce sınavı alınmıştır.

Tablo 1. Yabancı Dil Sınavına Giren Aday Sayıları

Yıllar / Diller	İngilizce	Almanca	Fransızca	Rusça	Arapça
2019	106.368	2073	865	428	4222
2020	99.356	1733	710	415	3359
2021	98.641	1709	718	398	3442

Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ilkesi doğrultusunda 2003-2004 eğitim öğretim yılından itibaren ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde öğrencilere ders kitapları ücretsiz olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanmaktadır. Ders kitaplarının yanında; canlandırmalar, simülasyonlar, grafik ve çizelgeler, paragraflar, anketler ve drama metinleri gibi ek ders materyallerinin tüm kademelerde kullanılması gerektiği müfredatta belirtilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018). 2022-2023 eğitim öğretim yılında ortaöğretim kademelerinde kullanılan ders kitapları 9. sınıflar için Teenwise, 10. sınıflar için Count Me In, 11. sınıflar için Silver Lining, 12. sınıflar için Count Me In olarak belirlenmiştir. Yabancı dil öğrenme sürecinde ders kitapları ve çalışma kitapları öğrenciler için bir yol haritası olarak düşünülebilir. Hem ek materyallerin hem de bakanlık tarafından dağıtılan ders ve çalışma kitaplarının öğrencileri ortaöğretimden mezun olduktan sonra girecekleri yabancı dil sınavına hazırlaması beklenir (Gedik ve Kolsal, 2022: 158).

Türkiye’de yabancı dil eğitiminde, sarf edilen bunca kaynak ve emeğe rağmen, istenilen seviyede verim alınmadığı değerlendirilmektedir. Bunun nedeni olarak, yabancı dil eğitimi planlamasındaki eksiklikler ve bunların doğurduğu yöntem, etkinlik, malzeme ve ölçme-değerlendirmedeki yetersizlikler ya da yanlışlar gösterilebilir (Işık, 2008:1). Başarılı ve etkili bir yabancı dil eğitimi için öğretim programları ile ders içi etkinliklerde kullanılan materyaller, yöntem ve teknikler ve her türlü öğretim uygulamaları bir bütün olarak görülmelidir. Çünkü öğretmenlerin öğrenme ve öğretme etkinliklerini hangi çerçeve planına göre sürdüreceğine ve nasıl bir değerlendirme yaklaşımı kullanacağına, öğretim programları rehberlik etmektedir (Demirtaş ve Erdem, 2015: 56).

Özellikle liselerin yabancı dil bölümlerinde haftada 12 saate kadar İngilizce dersi gören dil sınıfı öğrencilerinin; iletişimsel dil becerileri yüksek, akademik İngilizce ihtiyaçlarını kendisi karşılayabilen, dil öğrenme süreci hakkında bilinçli ve İngilizceyi akıcı bir şekilde konuşan öğrenciler olarak mezun olmaları beklenmektedir. Bu becerileri kazanmanın yanında öğrencilerin mezun olduktan sonra üniversitelerin dil bölümlerini kazanmak için girecekleri Yabancı Dil Testi sınavına da hazırlanmış olmaları gerekir.

2005 yılında yapılan çalışmada; yabancı dil ağırlıklı liselerde uygulanan İngilizce programı hedef davranışları ile 2004 Yabancı Dil Sınavı sorularında ölçülmek istenen davranışlar arasındaki ilişki incelenmiştir (Arslan, 2005). Ayrıca İngilizce öğretim programının hedef ve davranışlar, içerik ve program ile Yabancı Dil Sınavı uyumu konularında anket yoluyla öğretmen görüşü alınmıştır. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde genellikle İngilizce öğretmenlerinin Program Geliştirme ve kavramları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı, bunun yanında programa bağlı kalmadıkları sonucuna varılmıştır.

Başka bir çalışmada, MEB ortaöğretim ders kitapları ile 2010-2019 yılları arasındaki Yabancı Dil Sınavı soruları, sözlüksel (lexical) ve sözdizimsel (syntactic) güçlük düzeyi açısından korpus temelli olarak (corpus-based) analiz edilmiştir (Gedik ve Kolsal, 2022). Sınavdaki sözcüklerin sözdizimsel karmaşıklık düzeyinin ve kelime çeşitliliğinin ders kitaplarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Etkili ve başarılı bir eğitimin bileşenleri arasında öğretim programı kazanımları, ders materyalleri ve ölçme değerlendirme yöntemlerinin nitelikli ve uyumlu olması gösterilebilir. İlgili literatür incelendiğinde hem 2019-2023 yılları arasında yapılan Yabancı Dil Testi ile ilgili bir çalışma bulunmadığı hem de 2018 yılında güncellenen ortaöğretim İngilizce öğretim programı kazanımları ve Yabancı Dil Testinde ölçülmek istenen kazanımların uyumu konusunda çalışma bulunmadığı görülmüştür. Bu nedenle İngilizce öğretim programı kazanımlarının ve devletin ücretsiz olarak öğrencilere sağladığı İngilizce ders kitaplarının, Yabancı Dil

Testi ile uyumunun araştırılmasının alanyazına, özgün bir çalışma olarak katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Metod

Araştırma Deseni

Bu çalışmada tarama türü araştırma yöntemlerinden Betimsel Tarama Modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama, geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin bir olgu ve olayla ilgili görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Karakaya, 2012: 59). Bu çalışmada da öğretmenlerin Yabancı Dil Testi ile İngilizce öğretim programı kazanımları ve ders kitaplarındaki kelimelerin uyumu konusunda görüşleri çeşitli değişkenler açısından inceleneceğinden betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır.

Örnekleme

Araştırmanın evrenini tüm Türkiye'deki İngilizce öğretmenleri, çalışma evrenini Samsun ilinin tüm ilçelerinde görev yapan 470 lise İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise Samsun ilinin tüm ilçelerinde ortaöğretim düzeyinde görevli İngilizce öğretmenleri arasından rastgele seçilmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Araştırmada öğretmen görüşlerini almak amacıyla araştırmacılar tarafından uzman görüşleri alınarak hazırlanan 5li likert ölçeği kullanılmıştır. Ölçek; 'Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı Kazanımları ve Yabancı Dil Testi Boyutu' (22 madde) ve 'Ortaöğretim İngilizce Ders Kitapları ve Yabancı Dil Testi Boyutu (24 madde)' olmak üzere 2 boyuttan ve toplam 46 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte Yabancı Dil Testinin her bir bölümü için maddeler hazırlanmıştır. Katılımcıların ölçek maddelerine "Kesinlikle Katılmıyorum", 'Katılmıyorum', 'Kararsızım', 'Katılıyorum', 'Kesinlikle Katılıyorum' şeklinde cevap vermesi beklenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmacılar tarafından hazırlanan ölçeğin 19 Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Etik Kurul onayı alındıktan sonra Samsun Milli Eğitim Müdürlüğü AR-GE bölümünden uygulama için gerekli onaylar alınmıştır. Anketin pilot çalışması Samsun ilinin tüm ilçelerinden rastgele seçilen 120 ortaöğretimde görevli İngilizce öğretmenine uygulanmıştır. Pilot uygulamanın geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucu Cronbach's Alpha .994 ve açıklanan varyans .84 olarak bulunmuştur. Anketin asıl çalışması ise Samsun ilinin tüm ilçelerinden rastgele seçilen 150 ortaöğretimde görevli İngilizce öğretmenine uygulanmıştır. Anketin asıl uygulamasından sonra öğretmenlerin test toplam puanları arasında; çalıştığı kurum, mesleki kıdem ve mezun oldukları lisans programı değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını araştırmak için One Way ANOVA Testi yapılmıştır. Anlamlı farklılık bulunan değişkenler arasında ise Post Hoc Testi yapılmıştır.

Bulgular

Ölçeğin birinci bölümünde öğretmenlere; çalıştığı kurum, mesleki kıdem ve mezun oldukları lisans programı sorulmuştur.

Öğretmenlerin görev yaptıkları kurumlar ile test toplam puanları arasında yapılan tek yönlü varyans analizinde değişkenler arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır.

Tablo 2. Kurumlar ile test toplam puanları arasında yapılan tek yönlü varyans analizi tablosu

Kurum	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farklılığın Kaynağı
Gruplar Arası	61064,183	7	8723,455	5,852	,000	And. Lisesi ile- AİHL, MTAL, Özel Okul arasında anlamlı farklılık vardır.
Grup İçi	211687,741	142	1490,759			
Toplam	272751,923	149				

Tablo 3. Öğretmenlerin görev yaptıkları kurumlar ile test toplam puanlarının Post Hoc Test analizi sonuçları

	Anadolu Lisesi	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Fen Lisesi	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Özel Okullar
Anadolu Lisesi	-	,008	1,000	,023	,036
Anadolu İmam Hatip Lisesi	,008	-	,247	1,000	,988
Fen Lisesi	1,000	,247	-	,221	,153
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	,023	1,000	,221	-	,999
Özel Okul	,036	,988	,153	,999	-

*p≤.05

Buna göre;

Anadolu lisesi ile Anadolu imam hatip lisesi arasında, Anadolu İmam Hatip lisesi lehine;

Anadolu Lisesi ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi arasında, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi lehine;

Anadolu Lisesi ile özel okullar arasında, özel okullar lehine anlamlı farklılık çıkmıştır.

Bu durum Anadolu Liselerine göre diğer anlamlı farklılık çıkan okullarda görev yapan öğretmenlerin ankete verdikleri cevaplar açısından olumlu olduklarını göstermektedir.

Tablo. Mesleki kıdemler ile test toplam puanları arasında yapılan tek yönlü varyans analizi tablosu

Kıdem	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farklılığın Kaynağı
Gruplar Arası	11545,493	4	2886,373	1,602	,177	Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile test toplam puanları arasında anlamlı farklılık çıkmamıştır.
Grup İçi	261206,430	145	1801,424			
Toplam	272751,923	149				

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile test toplam puanları arasında yapılan tek yönlü varyans analizinde, öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile test toplam puanları arasında anlamlı farklılık çıkmamıştır. Bu nedenle

Post Hoc testi yapılmaya ihtiyaç duyulmamıştır. Diğer bir deyişle; öğretmenlerin, öğretim programı kazanımları ve İngilizce ders kitaplarının Yabancı Dil Testi ile uyumuna ilişkin görüşleri kıdemlerine göre değişmemektedir.

Tablo. Mezun olunan lisans programı ile test toplam puanları arasında yapılan tek yönlü varyans analizi tablosu

Mezun Olunan Lisans Programı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farklılığın Kaynağı
Gruplar Arası	7542,174	4	1885,543	1,031	,393	Öğretmenlerin mezun oldukları lisans programı ile test toplam puanları arasında anlamlı farklılık çıkmamıştır.
Grup İçi	265209,750	145	1829,033			
Toplam	272751,923	149				

Ayrıca öğretmenlerin mezun oldukları lisans programı ile test toplam puanları arasında yapılan tek yönlü varyans analizinde, öğretmenlerin mezun oldukları lisans programı ile test toplam puanları arasında anlamlı farklılık çıkmamıştır. Bu nedenle Post Hoc testi yapılmaya ihtiyaç duyulmamıştır. Diğer bir deyişle; öğretmenlerin, öğretim programı kazanımları ve İngilizce ders kitaplarının Yabancı Dil Testi ile uyumuna ilişkin görüşleri mezun oldukları lisans programına göre değişmemektedir.

Ölçeğin ikinci bölümünde öğretmenlere **İngilizce öğretim programı kazanımları** ve devletin sağladığı **İngilizce ders kitaplarının Yabancı Dil Testi ile uyumu** konusunda görüşlerini almak için **46 madde** yöneltilmiştir. Öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri cevaplar 5li likert skalası kesme noktalarına göre değerlendirilmiştir. **Kesme noktaları;**

1 – 1,7 Kesinlikle Katılmıyorum

1,8 – 2,5 Katılmıyorum

2,6 – 3,4 Kararsızım

3,5 – 4,2 Katılıyorum

4,3 – 5 Kesinlikle Katılıyorum şeklindedir.

Tablo. Kazanımlar ile Yabancı Dil Testi Sorularının Uyumu Konusunda Ölçek Maddelerinin Frekans ve Yüzde Değerleri

Öğretmen Ölçeği	\bar{X}	ss	(1) Kesinlikle Katılmıyorum		(2) Katılmıyorum		(3) Kararsızım		(4) Katılıyorum		(5) Kesinlikle Katılıyorum		TOPLAM	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Soru bir	2.52	1.12	28	18.7	59	39.3	24	16	35	23.3	4	2.7	150	100
Soru iki	2.86	1.23	28	18,7	36	24	21	14	59	39,3	6	4	150	100
Soru üç	2.91	1.16	24	16	35	23,3	23	15,3	66	44	2	1,3	150	100
Soru dört	2.78	1.12	22	14,7	46	30,7	28	18,7	51	34	3	2	150	100

Soru beş	2.66	1.09	25	16,7	46	30,7	33	22	45	30	1	0,7	150	100
Soru altı	2.62	1.12	27	18	50	33,3	28	18,7	43	28,7	2	1,3	150	100
Soru yedi	2.58	1.11	28	18,7	50	33,3	30	20	40	26,7	2	1,3	150	100
Soru sekiz	2.68	1.14	29	19,3	39	26	35	23,3	44	29,3	3	2	150	100
Soru dokuz	2.78	1.17	26	17,3	40	26,7	30	20	49	32,7	5	3,3	150	100
Soru on	2.73	1.15	24	16	47	31,3	29	19,3	45	30	5	3,3	150	100
Soru on bir	2.83	1.08	19	12,7	43	28,7	35	23,3	50	33,3	3	2	150	100
Soru on iki	2.79	1.09	22	14,7	40	26,7	36	24	50	33,3	2	1,3	150	100
Soru on üç	2.66	1.08	20	13,3	59	39,3	26	17,3	42	28	3	2	150	100
Soru on dört	2.62	1.10	24	16	54	36	29	19,3	40	26,7	3	2	150	100
Soru on beş	2.60	1.15	30	20	49	32,7	23	15,3	46	30,7	2	1,3	150	100
Soru on altı	2.64	1.15	29	19,3	47	31,3	25	16,7	47	31,3	2	1,3	150	100
Soru on yedi	2.86	1.14	20	13,3	45	30	25	16,7	56	37,3	4	2,7	150	100
Soru on sekiz	2.84	1.11	18	12	48	32	27	18	53	35,3	4	2,7	150	100
Soru on dokuz	2.94	1.17	20	13,3	42	28	21	14	61	40,7	6	4	150	100
Soru yirmi	2.91	1.16	19	12,7	46	30,7	20	13,3	59	39,3	6	4	150	100
Soru yirmi bir	2.72	1.11	21	14	52	34,7	27	18	47	31,3	3	2	150	100
Soru yirmi iki	2.66	1.07	22	14,7	51	34	35	23,3	39	26	3	2	150	100

Tablo. Ders Kitaplarında Geçen Kelimeler ile Yabancı Dil Testi Sorularının Uyumu Konusunda Ölçek Maddelerinin Frekans ve Yüzde Değerleri

Öğretmen Ölçeği	\bar{X}	ss	(1) Kesinlikle Katılmıyorum		(2) Katılmıyorum		(3) Kararsızım		(4) Katılıyorum		(5) Kesinlikle Katılıyorum		TOPLAM	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Soru yirmi üç	2.56	1.09	28	18,7	50	33,3	35	23,3	34	22,7	3	2	150	100
Soru yirmi dört	2.44	1.05	29	19,3	59	39,3	30	20	30	20	2	1,3	150	100
Soru yirmi beş	2.44	1.05	28	18,7	63	42	26	17,3	31	20,7	2	1,3	150	100
Soru yirmi altı	2.44	1	26	17,3	62	41,3	33	22	28	18,7	1	0,7	150	100
Soru yirmi yedi	2.38	0.99	29	19,3	60	40	36	24	24	16	1	0,7	150	100
Soru yirmi sekiz	2.36	1.01	31	20,7	62	41,3	30	20	26	17,7	1	0,7	150	100
Soru yirmi dokuz	2.5	1.06	26	17,3	61	40,7	26	17,3	36	24	1	0,7	150	100
Soru otuz	2.4	0.99	29	19,3	57	38	39	26	24	16	1	0,7	150	100
Soru otuz bir	2.44	0.99	25	16,7	64	42,7	32	21,3	28	18,7	1	0,7	150	100
Soru otuz iki	2.39	0.97	27	18	62	41,4	37	24,7	23	15,3	1	0,7	150	100
Soru otuz üç	2.42	0.98	25	16,7	67	44,6	31	20,7	26	17,3	1	0,7	150	100
Soru otuz dört	2.42	1.01	25	16,7	68	45,3	28	18,7	27	18	2	1,3	150	100
Soru otuz beş	2.41	1.02	27	18	66	44	27	18	28	18,7	2	1,3	150	100

Soru otuz altı	2.48	1.07	30	20	52	34,7	35	23,3	31	20,7	2	1,3	150	100
Soru otuz yedi	2.47	1	26	17,3	57	38	38	25,3	28	18,7	1	0,7	150	100
Soru otuz sekiz	2.42	1.02	28	18,7	60	40	34	22,7	26	17,3	2	1,3	150	100
Soru otuz dokuz	2.41	1.03	29	19,3	62	41,3	28	18,7	30	20	1	0,7	150	100
Soru kırk	2.38	1.02	30	20	61	40,7	32	21,3	25	16,7	2	1,3	150	100
Soru kırk bir	2.44	0.99	25	16,7	62	41,3	35	23,3	27	18	1	0,7	150	100
Soru kırk iki	2.36	0.99	29	19,3	64	42,7	32	21,3	24	16	1	0,7	150	100
Soru kırk üç	2.56	1.07	25	16,7	57	38	28	18,7	39	26	1	0,7	150	100
Soru kırk dört	2.53	1.1	29	19,3	54	36	26	17,3	40	26,7	1	0,7	150	100
Soru kırk beş	2.47	1.05	30	20	54	36	33	22	32	21,3	1	0,7	150	100
Soru kırk altı	2.48	1.04	28	18,7	54	36	36	24	31	20,7	1	0,7	150	100

Bu değerlendirmeye göre ölçeğin **program kazanımları ile YDT sorularının uyumu** kısmında öğretmenlerin kelime bilgisi ile ilgili olan 1. maddeye ve cümleyi tamamlama bölümü ile ilgili olan 7. maddeye katılmadıkları geri kalan 20 madde için kararsız oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Anketin **ders kitaplarında geçen kelimelerle YDT sorularındaki kelimelerin uyumu** kısmında öğretmenlerin; 24 maddeye de katılmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sonuç ve Tartışma

Türkiye’de yabancı dil sınıfları genellikle Anadolu liselerinde açılmaktadır. Anadolu liselerinden sonra en sık yabancı dil sınıfı açılan okullar Anadolu İmam Hatip Liseleridir. ÖSYM istatistikleri incelendiğinde Anadolu liseleri dışındaki lise türlerinden Yabancı Dil Testi sınavına giren öğrenci oranlarının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Anadolu liselerinde çalışan öğretmenlere kıyasla Anadolu İmam Hatip Liselerinde, Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde ve Özel Okullarda çalışan öğretmenlerin test toplam puanlarının yüksek olmasının sebebi öğretmenlerin Yabancı Dil Testi sorularının kazanımlarına ve sınavda çıkan kelimelere Anadolu Lisesi öğretmenleri kadar hâkim olmamalarıyla yorumlanabilir.

Tablo. *Yabancı Dil Testi sınavına katılan adayların mezun oldukları ya da eğitimlerine devam ettikleri okul türlerinin yıllara göre dağılımı*

	2019	2020	2021
<i>Anadolu Lisesi</i>	%41,44	%43,75	%38,64
<i>Özel Lise</i>	%10,37	%14,31	%16,44
<i>Açıköğretim Lisesi</i>	%7,45	%8,01	%9,65
<i>İmam Hatip Lisesi</i>	%8,34	%8,16	%7,77
<i>Meslek Lisesi</i>	%7,16	%7,40	%7,66
<i>Fen Lisesi</i>	%3,32	%3,88	%5,38

Endüstri Meslek Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Sağlık Meslek Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi ve diğer liselerden YDT sınavına katılan adayların oranı %1 civarında ya da %1’in altındadır.

Öğretmenlerin kazanımlarla ilgili kısımda ölçek maddelerinin büyük çoğunluğu hakkında kararsız olmaları, Yabancı Dil Testi soruları ile program kazanımlarını bağdaştıramamaları ile yorumlanabilir. Diğer bir

deyişle, öğretmenlerin Yabancı Dil Testi sorularının öğretim programı kazanımlarıyla uyumlu olup olmadığını incelemedikleri düşünülmektedir. Arslan (2005) tarafından yapılan çalışmada genelde İngilizce öğretmenlerinin Program Geliştirme ve kavramları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ayrıca programa bağlı kalmadıkları sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin kazanımlarla ilgili ölçek maddelerine verdikleri cevaplar 2005 yılında yapılan çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından liselerin yabancı dil sınıfları için farklı bir İngilizce ders kitabı sağlanmamaktadır. Sayısal, sözel, eşit ağırlık sınıfları için gönderilen İngilizce kitapları ile yabancı dil sınıfı İngilizce kitapları aynıdır. Öğretmenlerin ders kitaplarıyla ilgili kısımda ankete olumsuz cevap vermeleri, kitapların öğrencileri 'kelime bilgisi açısından' Yabancı Dil Testine hazırlama konusunda yetersiz olduğunu düşünmeleriyle açıklanabilir.

Öneriler

Yabancı dil sınıfı öğrencilerinin Yabancı Dil Testi hazırlık süreci dikkate alınarak yabancı dil sınıflarına farklı İngilizce ders kitapları sağlanmalıdır. Yabancı dil sınıfı öğrencilerine en önemli ders materyallerinden biri olan İngilizce-İngilizce sözlük desteği verilmelidir. Yabancı Dil Testi soruları İngilizce öğretim programı kazanımları açısından detaylı bir şekilde incelenmelidir. Teknolojik imkanlar kullanılarak, konuşma, dinleme ve yazma gibi iletişimsel beceriler de Yabancı Dil Testi sınavına dahil edilmelidir.

Kaynakça

Arslan, A. (2005). Yabancı Dil Ağırlıklı Lise İngilizce Programının Hedef ve İçerik Açısından Yabancı Dil Sınavı ile İlişkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Crystal, D. (2002). The English Language. London: Penguin Books.

Demirel, Ö. (2021). Yabancı Dil Öğretimi: Dil Pasaportu, Dil Dosyası, Dil Biyografisi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Demirpolat, B. C. (2015). Türkiye'nin Yabancı Dil Öğretimiyle İmtihani: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. SETA. Erişim: 16 Eylül 2023, https://file.setav.org/Files/Pdf/20150707131308_131_yabancidil_web.pdf

Demirtaş, Z. Ve Erdem, S. (2015). '5. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı: Güncellenen Programın Bir Önceki Programla Karşılaştırılması ve Programa İlişkin Öğretmen Görüşleri'. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi. 5 (2), 55-80.

Gedik, T. A. & Kolsal, Y. S. (2022). "A Corpus-based Analysis of High School English Textbooks and English University Entrance Exams in Turkey". Theory and Practice of Second Language Acquisition. 8 (1), 157-176.

Işık, A. (2008). Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor? . Journal of Language and Linguistic Studies , 4 (2) , 15-26 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jlls/issue/9929/122850>

Karakaya, İ. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. A. Tanrıoğen (Edt.) *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.

Millî Eğitim Bakanlığı (2014). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları (s. 21) Erişim: 15 Eylül 2023, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/04175556_9_cizelgeveesaslar.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı. Erişim: 9 Mart 2023, <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=342&ysclid=lf0uqvhtcq42974749>

Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (2023). Araştırma, Yayın ve İstatistikler. Sınav Değerlendirme Raporları. Erişim 10 Eylül 2012,

<https://www.osym.gov.tr/TR,6547/arastirma-yayin-ve-istatistikler.html>

Tosun, C. (2012). Yurdumuzda yabancı dil öğretme ve öğrenme sürecinde başarısızlığın nedeni yöntem mi? İçinde A. Sarıçoban ve H. Öz (Eds.), Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne olmalı? (37-42). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları

1. Ekler

Ek.1 : Öğretmen Ölçeği

Öğretmen Ölçeği

AÇIKLAMA

Sayın İngilizce Öğretmeni,

Bu ölçek Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından 2018 yılında güncellenen Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı hakkında ve 2018 yılından itibaren Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi tarafından yapılmakta olan Yabancı Dil Testi ile ilgili görüşlerinizi almak amacıyla hazırlanmıştır.

Verdiğiniz bilgiler hiçbir kurum veya kuruluşla paylaşılmayacak olup yalnızca araştırma için kullanılacaktır. Ölçek maddelerini içtenlikle doldurmanızı rica eder, vaktinizi ayırdığınız için teşekkür ederim.

Ölçek 2 boyuttan ve 46 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutlar;

- a) Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı Kazanımları ve YDT Boyutu 22 madde
- b) Ortaöğretim İngilizce Ders Kitapları ve YDT Boyutu 24 maddeden oluşmaktadır.

Kübra ÇAKIR

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM 1

Bu bölümde sizinle ilgili kişisel bilgiler yer almaktadır. Lütfen, ilgili seçeneğin başındaki parantez içine (x) işareti koyarak cevaplayınız

Kişisel Bilgiler

1- Çalıştığınız Kurum

- Anadolu Lisesi
- Anadolu İmam Hatip Lisesi
- Fen Lisesi
- Sosyal Bilimler Lisesi
- Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
- Çok Programlı Anadolu Lisesi
- Güzel Sanatlar Lisesi
- Spor Lisesi
- Diğer (Lütfen Açıklayınız) _____

2- Mesleki Kıdeminiz

- 1 yıldan az
- 11 – 15 yıl
- 1- 5 yıl
- 16 – 20 yıl
- 6 - 10 yıl
- 21 yıldan fazla

3- Mezun Olduğunuz Yüksek Öğretim Kurumu

- İngilizce Öğretmenliği Bölümü
- İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü
- Amerikan Dili ve Edebiyatı Bölümü
- Mütercim Tercümanlık Bölümü
- Dilbilim Bölümü
- Diğer (Lütfen belirtiniz) _____

BÖLÜM 2

Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı Kazanımlarının ve İngilizce Ders Kitaplarının, Yabancı Dil Testi (YDT) Soruları ile Uyumu Konusunda Öğretmen Görüşleri

A-Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı Kazanımları ve YDT Boyutu	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1-YDT kelime bilgisi bölümünde yer alan sorular, İngilizce öğretim programı kazanımlarıyla uyumludur.					
2-YDT kelime bilgisi bölümünde yer alan sorulardaki dilbilgisi yapısı, İngilizce öğretim programı kazanımlarıyla uyumludur.					
3- YDT dilbilgisi bölümünde yer alan sorular, İngilizce öğretim programı kazanımlarıyla uyumludur.					
4- YDT dilbilgisi bölümündeki soruların ölçtüğü kazanımlar ile İngilizce öğretim programı kazanımları uyumludur.					
5- YDT cloze test bölümündeki soruların ölçtüğü kazanımlarla, İngilizce öğretim programı kazanımları uyumludur.					
6- YDT cloze test bölümündeki sorular, İngilizce öğretim programı kazanımlarıyla uyumlu şekilde hazırlanmıştır.					
7- YDT cümleyi tamamlama bölümünde yer alan sorular, İngilizce öğretim programı kazanımlarıyla örtüşür.					
8- YDT cümleyi tamamlama bölümünde yer alan sorular, İngilizce öğretim programı kazanımlarıyla uyumlu şekilde hazırlanmıştır.					
9- YDT çeviri bölümünde yer alan soruların ölçtüğü kazanımlarla, İngilizce öğretim programının kazanımları örtüşür.					
10- YDT çeviri bölümünde yer alan sorular, İngilizce öğretim programı kazanımlarıyla uyumlu şekilde hazırlanmıştır.					
11- YDT okuduğunu anlama bölümünde yer alan paragraf soruları, İngilizce öğretim programı kazanımlarıyla örtüşür.					
12- YDT okuduğunu anlama bölümünde yer alan paragraflar, dilbilgisi yönünden İngilizce öğretim programı kazanımlarına uygundur.					
13- YDT anlamca yakın cümleyi bulma bölümünde yer alan sorular, İngilizce öğretim programı kazanımlarıyla uyumludur.					
14- YDT anlamca yakın cümleyi bulma bölümünde yer alan sorular, İngilizce öğretim programı kazanımlarıyla uyumlu şekilde hazırlanmıştır.					

15- YDT paragrafta anlam bütünlüğünü sağlayacak cümleyi bulma bölümündeki sorular, İngilizce öğretim programı kazanımlarını içermektedir.					
16- YDT paragrafta anlam bütünlüğünü sağlayacak cümleyi bulma bölümündeki sorular, İngilizce öğretim programı kazanımlarıyla uyumludur.					
17- YDT verilen durumda söylenecek ifadeyi bulma bölümündeki sorular, İngilizce öğretim programı kazanımlarıyla uyumludur.					
18- YDT verilen durumda söylenecek ifadeyi bulma bölümündeki sorular, İngilizce öğretim programı kazanımlarına uygun şekilde hazırlanmıştır.					
19- YDT diyalog tamamlama bölümünde yer alan sorular, İngilizce öğretim programı kazanımlarıyla örtüşür.					
20- YDT diyalog tamamlama bölümünde yer alan sorular, İngilizce öğretim programı kazanımlarına uygun şekilde hazırlanmıştır.					
21- YDT anlam bütünlüğünü bozan cümleyi bulma bölümündeki sorular, İngilizce öğretim programı kazanımlarıyla örtüşür.					
22- YDT anlam bütünlüğünü bozan cümleyi bulma bölümündeki sorular, İngilizce öğretim programı kazanımlarını içermektedir.					

B. Ortaöğretim İngilizce Ders Kitapları ve YDT Boyutu

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1- YDT kelime bilgisi bölümünde yer alan kelimeler, ortaöğretim ders kitaplarındaki kelimelerle örtüşmektedir.					
2- Ortaöğretim ders kitaplarında bulunan kelimeler, öğrencileri YDT kelime bilgisi bölümüne hazırlayıcı niteliktedir.					
3- YDT kelime bilgisi bölümünde çıkan kelimeler, ortaöğretim ders kitaplarında yer almaktadır.					
4- Ders kitaplarındaki kelimeler, YDT dilbilgisi bölümündeki soruları anlamak için yeterlidir.					
5- YDT cloze test bölümünde yer alan kelimeler, ders kitaplarındaki kelimelerle uyumludur.					
6- Ders kitaplarındaki etkinliklerde yer alan kelimeler, YDT cloze test bölümüne hazırlayıcı niteliktedir.					
7- YDT cümleyi tamamlama bölümünde yer alan kelimeler, ders kitaplarındaki kelimelerle uyumludur.					
8- YDT cümleyi tamamlama bölümünde yer alan kelimeler, ders kitaplarındaki etkinlik ve okuma parçalarında geçmektedir.					

9- YDT cümleyi tamamlama bölümünde yer alan kelimeler , ortaöğretim İngilizce dersi temalarıyla ilişkilidir.					
10- YDT çeviri bölümünde geçen kelimeler , ders kitaplarında geçen kelimelerle uyumludur.					
11- Ders kitaplarındaki etkinliklerde ve metinlerde geçen kelimeler, öğrencileri YDT çeviri sorularına hazırlar niteliktedir.					
12- YDT okuduğunu anlama bölümündeki paragraflarda geçen kelimeler , ortaöğretim ders kitaplarındaki kelimelerle örtüşmektedir.					
13- Ders kitaplarında geçen kelimeler, öğrencileri YDT okuduğunu anlama bölümündeki paragraf sorularına hazırlar niteliktedir.					
14- YDT okuduğunu anlama bölümündeki paragraflarda çıkan kelimelerle , ders kitaplarındaki kelimeler uyumludur.					
15- YDT anlamca yakın cümleyi bulma bölümündeki kelimeler , ortaöğretim İngilizce temalarıyla ilişkilidir.					
16- Ders kitaplarında geçen kelimeler, öğrencileri YDT anlamca yakın cümleyi bulma bölümündeki sorulara hazırlar niteliktedir.					
17- YDT paragrafta anlam bütünlüğünü sağlayacak cümleyi bulma bölümünde geçen kelimeler , ders kitaplarındaki kelimelerle uyumludur.					
18- Ders kitaplarında geçen kelimeler, YDT paragrafta anlam bütünlüğünü sağlayacak cümleyi bulma bölümündeki sorulara hazırlar niteliktedir.					
19- YDT verilen durumda söylenecek ifadeyi bulma bölümünde geçen kelimeler , ortaöğretim İngilizce temalarıyla ilişkilidir.					
20- YDT verilen durumda söylenecek ifadeyi bulma bölümünde geçen kelimeler , ders kitaplarındaki kelimelerle örtüşür.					
21- YDT diyalog tamamlama bölümünde yer alan kelimeler , ortaöğretim İngilizce öğretim programı temalarıyla ilişkilidir.					
22- YDT diyalog tamamlama bölümünde yer alan kelimeler , ders kitaplarındaki etkinliklerde ve okuma parçalarında geçmektedir.					
23- YDT anlam bütünlüğünü bozan cümleyi bulma bölümünde geçen kelimeler , ders kitaplarında geçen kelimelerle uyumludur.					
24- Ders kitapları, YDT anlam bütünlüğünü bozan cümleyi bulma bölümünde geçen kelimeleri içermektedir.					

Empowering Preservice English Language Teachers in Terms of Ecological Sustainability*

Esat KUZU¹

Dokuz Eylül Üniversitesi

Feryal ÇUBUKÇU²

Dokuz Eylül Üniversitesi

Abstract

Environmental problems have become a significant source of concern in the current century. Therefore, there is a need to increase environmental awareness in societies. As teachers shape the future through education, they should contribute to establishing ecological sustainability. English language teaching (ELT) teachers can also include environmental issues in their courses. This study aimed to investigate the impact of ecological literacy education on preservice ELT teachers. The study adopted a quasi-experimental design. The results of descriptive analysis showed that the intervention process enhanced the participants' environmental awareness and attitudes. Moreover, Wilcoxon signed-rank test results indicated that the improvement was significant at the awareness level. The study can be a promising example for teaching ecological sustainability in English language teaching.

Keywords: Ecological sustainability, ecological literacy, English language teaching.

Introduction

The severity of environmental challenges such as biodiversity loss, deforestation, air pollution, nutrition-related difficulties, global climate change, and related problems is rising (Ergin, 2019). Thus, raising environmental awareness in schools has become more critical. However, in general, only science teachers are thought to be responsible for introducing environmental issues to their students and raising their ecological awareness. Because they do not believe it is their responsibility and lack essential literacy skills, teachers of other majors do not emphasize ecological topics in their teachings. The importance of education in the modern day is undeniable because it influences the next generation. According to Hungerford and Volk (1990), education is meant to shape human behaviour, and all countries should establish effective educational systems to produce citizens who would act desirably.

Moreover, Pitman et al. (2018) underscore that the degree of ecological literacy among humans in many current countries is insufficient to allow people to make decisions about maintaining a sustainable life. Therefore, all teachers, regardless of their fields of specialty, should teach topics related to the environment and ecology. If teachers have adequate ecological literacy skills and understand that environmental issues are interdisciplinary, they can focus on environmental issues in their classes regardless of their subject of study. We should keep in mind that in the coming decades, humankind's existence will depend on our ecological literacy or our capacity to understand and apply the fundamental ecological principles and live according to them (Duailibi, 2006). Moreover, Jordan et al. (2009) suggest that ecological literacy must be a component of a citizen's lifetime learning experience, starting in the primary grades and extending through informal adult learning experiences. Environmental education is thought to be the primary strategy for bringing about the required changes in people's cognitive, sensory, and behavioural elements because it teaches people that our relationship with nature causes the degradation of the environment and that we have the power to reverse it (Özdemir, 2007). In this regard, it is essential that teachers comprehend the value of

* This study was produced from the first author's PhD dissertation in progress.

¹ Sorumlu Yazar. Arş. Gör. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, esatkuzu@gmail.com, ORCID:0000-0002-9542-9648

² Prof. Dr. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, feryal.cubukcu@deu.edu.tr, ORCID:0000-0003-3313-6011

nature and how destroying it affects ecosystems, and ecological literacy training should be given to teachers in all subject areas. Moreover, teachers' knowledge affects how they design their courses (Grossman, 1995). As a result, one of the skills that language teachers should possess is ecological literacy.

Given the need to improve ELT teachers' ecological literacy skills, this study aimed to investigate the impact of ecological literacy training on preservice ELT teachers. To achieve this aim, the following research question was formulated:

1. What is the effect of ecological literacy training on the preservice ELT teachers' ecological literacy skills?

Methodology

Design

A quasi-experimental design is used in this study. Therefore, a pretest was administered at the beginning of the intervention. After the pretest was implemented, the participants were trained for ten weeks. The training process included texts and exercises designed to raise learners' awareness of nature and environmental problems. The training process had to be processed online because universities provided online education during the time as a result of the massive earthquake that Turkey experienced in February 2023.

Data Collection Tools

The study utilized a questionnaire focusing on the participants' awareness of and attitudes towards environmental problems. The questionnaire was developed by Özden (2008). The questionnaire consists of four dimensions corresponding to the study's primary emphasis. The first dimension is called awareness of environmental problems. This dimension aims to assess the preservice teachers' knowledge of environmental issues and perceptions of how those issues affect their daily lives. The second dimension is called awareness of individual responsibility. This dimension seeks to ascertain the degree to which preservice teachers are aware of their obligations regarding environmental issues. The third dimension is general attitudes toward environmental solutions. This dimension aims to understand how preservice teachers perceive environmental concerns and potential solutions. Finally, the fourth dimension is general attitudes towards environmental problems, which aims to determine how preservice teachers perceive how environmental concerns impact people's lives.

Study group

11 Preservice ELT teachers from a public university volunteered to participate in the study.

Analysis

The data was analyzed through descriptive analysis, and Wilcoxon signed-rank test was processed to see whether there was a significant difference between the pretest and posttest scores.

Findings

Table 1 demonstrates the participants' pretest-posttest and the difference between the scores. According to the table, the participants' scores ranged from 102 to 134 in the pretest. The mean of the pretest scores was calculated as 118.63. As for the posttest, the participants' scores ranged from 111 to 136. The mean of the posttest scores was found to be 122.81. The change in the students' scores of the participants also ranged from -4 to 10. The mean of the gain score of the participants was revealed to be 4.18.

Table 1.

Total pretest and posttest scores of the participants

Name	Pretest	Posttest	Gain
Participant 1	117	113	-4
Participant 2	125	123	-2

Participant 3	124	124	0
Participant 4	134	135	1
Participant 5	115	119	4
Participant 6	119	124	5
Participant 7	119	124	5
Participant 8	115	123	8
Participant 9	102	111	9
Participant 10	126	136	10
Participant 11	109	119	10
Mean	118.63	122.81	4.18

Table 2 presents the Wilcoxon signed rank test results of the participants. The results indicated that eight students improved their scores during the training while the two students' scores decreased. The score of one student remained the same. The results also unveiled that there was a significant difference between the pretest and posttest scores ($p=.02$).

Table 2.

Wilcoxon signed-rank test results of the participants in terms of their awareness of and attitudes towards environmental problems

	N	Mean Rank	Sum of the Ranks	Z	P
Negative Ranks	2	2.75	5.50	2.247	.02
Positive Ranks	8	6.19	49.50		
Ties	1				
Total	11				

Wilcoxon signed-rank test results of the participants in terms of questionnaire dimensions are given in Table 3. The results showed that there was a significant difference in the dimension of awareness of environmental problems ($p=.02$). Regarding this dimension, eight participants got higher scores in the posttest, while two participants got lower scores, and one participant got the same score. Regarding the dimension of awareness of individual responsibility, a significant difference was also found between the pretest and posttest scores ($p=.04$). In this dimension, the number of the participants who got higher scores in the posttest was six. On the other hand, four students' scores remained the same, while one student got a lower score. The results indicated that although seven students enhanced their scores in the posttest, there was no significant difference in the participants' pretest-posttest scores regarding the dimension of general attitudes towards environmental solution. Finally, there was no significant difference between the pretest and posttest scores in the dimension of general attitudes towards environmental problems.

Table 3.

Wilcoxon signed-rank test results of the participants in terms of the questionnaire dimensions

Dimension		N	Mean Rank	Sum of the Ranks	Z	P
Awareness of environmental problems	Negative Ranks	2	2.50	5.00	-2.31	.02
	Positive Ranks	8	6.25	50.00		
	Ties	1				

	Total	11				
Awareness of individual responsibility	Negative Ranks	1	2.00	2.00	-2.05	.04
	Positive Ranks	6	4.33	26.00		
	Ties	4				
	Total	11				
General attitudes towards environmental solution	Negative Ranks	3	3.50	10.50	-1.74	.08
	Positive Ranks	7	6.36	44.50		
	Ties	1				
	Total	11				
General attitudes towards environmental problems	Negative Ranks	5	4.60	23.00	-.060	.95
	Positive Ranks	4	5.50	22.00		
	Ties	2				
	Total	11				

Discussion and Conclusion

This study aimed to examine the effect of ecological literacy training on preservice ELT teachers. The quantitative data analysis showed promising results for improving preservice ELT teachers' ecological literacy skills and including environmental topics in English language teaching. When the relevant literature is taken into consideration, there are many studies that agree and disagree with the results of this study. For example, Gheith (2019) conducted a study with preservice classroom teachers and concluded that preservice teachers' attitudes toward the environment were positive. When the results of this study can be compared with Gheith's study, it can be concluded that the participants made improvement in both studies. However, the participants' improvements in this study were mostly at the awareness level. Moreover, Tal (2010) conducted a similar study and revealed that the participants' environmental awareness enhanced over the course. Regarding that both studies focused on enhancing the participants' awareness, the study results were similar. In another study, Sultan et al. (2016) carried out an implementation with preservice teachers. After the implementation, the researchers also found significant differences in students' awareness. Finally, Kyridis et al. (2005) concluded that the preservice teachers' environmental awareness who participated in a training process increased at the end of the process.

As a result, we can say that the results of this study indicated that it is possible to enhance preservice ELT teachers' ecological literacy skills so that they can teach environmental topics in their lessons. Therefore, English language teachers can contribute to ecological sustainability through teaching.

Suggestions

In light of the results obtained from the study, we can suggest that ecological literacy skills should be encouraged by all teachers, regardless of department. Moreover, language teachers should be trained to integrate environmental topics into their teachings. Finally, Ecological literacy lessons should be included in preservice teacher education programs.

Limitations

This study had to be administered online because of the earthquake that Turkey experienced in February 2023. A face to face to implementation might have produced more effective results. The number of the students who volunteered to participate in the study remained less than expected. Therefore, another study with more participants could have yielded different results.

References

- Duailibi, M. (2006). Ecological Literacy: What are we talking about? *Convergence*, 39(4), 65–68.
- Ergin, D. Y. (2019). Environmental awareness of teacher candidates. *World Journal of Education*, 9(1), 152–161. <https://doi.org/10.5430/WJE.V9N1P152>
- Gheith, E. (2019). Environmental literacy among prospective classroom teachers in Jordan. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(12), 258–279. <https://doi.org/10.26803/ijlter.18.12.15>
- Grossman, P. L. (1995). Teachers' knowledge. In L. W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (2nd ed., pp. 20–24). Elsevier Science & Technology Books.
- Hungerford, H. R., & Volk, T. L. (1990). Changing learner behavior through environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 28(3), 8–21.
- Jordan, R., Singer, F., Vaughan, J., & Berkowitz, A. (2009). What should every citizen know about ecology? *Frontiers in Ecology and the Environment*, 7(9), 495–500. <https://doi.org/10.1890/070113>
- Kyridis, A., Mavrikaki, E., Tsakiridou, H., Daikopoulos, J., & Zigouri, H. (2005). An analysis of attitudes of pedagogical students towards environmental education in Greece. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 6(1), 54–64. <https://doi.org/10.1108/14676370510573131>
- Özdemir, O. (2007). A new environmental education perspective: “Education for sustainable development.” *Education and Science*, 32(145), 23–39.
- Özden, M. (2008). Environmental awareness and attitudes of student teachers: An empirical research. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 17(1), 40–55. <https://doi.org/10.2167/irgee227.0>
- Pitman, S. D., Daniels, C. B., & Sutton, P. C. (2018). Ecological literacy and psychographics: Lifestyle contributors to ecological knowledge and understanding. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, 25(2), 117–130. <https://doi.org/10.1080/13504509.2017.1333047>
- Sultan, S., Ajmal, M., & Farouq Lodhi, M. (2016). Environmental awareness among trainee teachers at tertiary level in Pakistan: Need, scope, challenges and opportunities. *Bulletin of Education and Research*, 38(2), 123–134.
- Tal, T. (2010). Preservice teachers' reflections on awareness and knowledge following active learning in environmental education. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 19(4), 263–276. <https://doi.org/10.1080/10382046.2010.519146>

Türkiye'de Okul Yöneticilerinin Yenilik Yönetimi Konulu Lisansüstü Çalışmaların İncelenmesi

Bariş GÜMÜŞ¹

Soma Turgutalp Madenciler İlkokulu

Sezen TOFUR²

Manisa Celal Bayar Üniversitesi

Özet

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de Okul Yöneticilerinin Yenilik Yönetimi konulu lisansüstü çalışmaların incelenmesidir. Araştırma nitel araştırma yönteminde ve betimsel tarama türünde desenlenmiştir. Bu araştırma için veri kaynakları, Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi (YÖKTEZ) veri tabanında erişime açık olan Okul Yöneticilerinin Yenilik Yönetimi konulu doktora ve yüksek lisans tezleridir. Verilerin toplanmasında doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Veri kaynakları YÖKTEZ veri tabanından seçilirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın ölçütleri olarak (i) izinli olması, (ii) 2023 yılı 13 Temmuz itibarıyla yayımlanmış olması, ve (iii) tez başlığında "Yenilik Yönetimi" ve "Okul Yöneticileri/Okul Müdürleri" ifadelerinin geçmesi belirlenmiştir. Bu doğrultuda, 13 Temmuz 2023 tarihine kadar yayımlanmış ve izinli olan 13 yüksek lisans tezi ve 2 doktora tezi veri kaynağı olarak seçilmiştir. Verilerin analizi için betimsel içerik analizinden faydalanılmıştır. Sonuç olarak okul yöneticilerinin yenilik yönetimi ile ilgili lisansüstü çalışmalarının konu, yöntem, kullanılan istatistiksel analiz teknikleri yönlerinden benzer niteliklerde olduğu, konu ile ilgili derinlemesine, farklı çalışmaların sınırlı olduğu söylenebilir. Bu başlıkla yapılan çalışmalarda nicel yöntemler tercih edilmekte, nitel ve karma yöntemlere başvurulmamıştır. Diğer yandan araştırmaların büyük çoğunluğunun ilkökul, ortaokul ve lise kademelerinde yapıldığı anasınıfı kademesinde daha az sayıda araştırma yürütüldüğü söylenebilir. Okul Yöneticilerinin Yenilik Yönetimi konusunda nitel veya karma yöntem çalışmalarının yapılması alana katkı sağlayabilir.

Anahtar kelimeler: Lisansüstü Eğitim, Yenilik Yönetimi, Okul Yöneticileri

Giriş

Başarılı bir kalkınma, toplumu ve kurumlarını değişim bilincine kavuşturmaya dayanır. Yenileşme bilincinin oluşmasını sağlayan ilk kurumsal yapılar da eğitim örgütlerinden oluşmaktadır. Öyleyse yenileşmenin temelinde "eğitim" yatmaktadır (Taş, 2007). Eğitimde yenileşmeyi gerçekleştirebilmek için, okul öncesi eğitimden yükseköğretime, iş görenlerin hizmet içi eğitiminden, toplumun her kesimini ilgilendiren yaşam boyu eğitime kadar yeniden yapılandırılma çalışmaları yapılmalıdır. Bu yapılandırmada, eğitimin felsefi, ekonomik ve toplumsal temelleri üzerinde önemle durulmalıdır. Ayrıca öğrencilerde girişimcilik, problem çözme, takım çalışması, rakamları yorumlama, gelişmeleri takip etme, yeni teknik ve bilgilere erişim yöntemlerini kullanma, hem teknik hem de yönetsel konularda en iyi uygulama örneklerini özümseyecek eğitim ortamları oluşturularak yenileşmeler sağlanmalıdır (Elçi, 2007).

Eğitim yöneticilerinin, kendi alanlarındaki değişimleri izlemeleri, diğer yandan da hızlı değişim sonucu toplumun eğitim örgütlerinden beklentilerini karşılamaları gerekir. Bugün birçok alanda olduğu gibi eğitim yönetimi, okul yönetimi alanında da Türkiye'de ve diğer ülkelerde araştırmalar yapılmaktadır. Bu araştırmalar eğitim yönetiminin kuramsal ve uygulama boyutuna ışık tutmaktadır. Eğitim yöneticilerinin vizyonu ve misyonu olmalıdır. Geleceği kestirebilme gücü (vizyon) ve misyonu (kritik görevler oluşturma) olan yöneticiler, kurumlarının gerçeğinden işe başlarlar. Bu tür eğitim yöneticileri, vizyonun güçlü bir okul kültürü ortamında ve liderlik özelliklerini sergileyerek gerçekleştirilebileceğini de kabul ederler (Can, 2002). Yenilik yönetimi yenilik sürecinin etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi faaliyetidir (Turan, 2021).

¹ Sorumlu Yazar. MEB, Soma Turgutalp Madenciler İlkokulu, brsgms4547@gmail.com

² Doç. Dr., Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Manisa. sezentofur@gmail.com, ORCID:0000-0001-6518-9156

Eğitimdeki yenilikleri yönetmek özel eğitimli liderler gerektirmektedir. Yenilikleri yönetmek karmaşıktır ve yetersiz kapasite ya da okullardaki uygun olmayan donanım nedeniyle eğitimciler yeniliğe direnç gösterebilmektedir (Mandic, Lalic ve Bandjur, 2010). Bu nedenle, bir okulun yenilikçi olma kapasitesi, bir bakıma müdürünün, müdür yardımcısının ve ekip liderlerinin yani temel liderlerinin yeterlikleri ile ölçülebilir. Çünkü okul liderleri bir okulun kişiliğine ve kültürüne rehberlik etmektedirler. Yenilikçi okullarda lider olmak; yeni süreçleri, yeni öğrenme stratejilerini ve yeni öğretme tekniklerini içeren faaliyetleri sürekli takip etmeyi, çalışanlarına örgütsel ve bireysel yenilik yeterliklerini ve yaratıcılıklarını nasıl arttıracaklarını öğretmeyi gerektirmektedir (Tahmasebi, 2010; Watt, 2002).

Okul Yöneticilerinin yenilik yönetimi konusunda yapılan çalışmaların incelenmesinin konuyla ilgili mevcut durumunun ortaya konulması, Eğitim Yönetimi alanındaki değişikliklerin takip edilmesi ve eğitim sistemine katkıda bulunulması açısından önemli olduğu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde, okul yöneticilerinin yenilik yönetimini farklı bağlamlarda inceleyen çalışmalara rastlandığı görülmektedir. Top (2011), çalışmasında ilköğretim okulu yöneticilerinin yeniliğe karşı tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Göl (2012) ise çalışmasında, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterliklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada ise Türkiye’de Okul Yöneticilerinin Yenilik Yönetimi konulu lisansüstü çalışmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda “Türkiye’de Okul Yöneticilerinin Yenilik Yönetimi konusunda yapılan lisansüstü çalışmalarının eğilimi nasıldır?” araştırma sorusuna cevap aranmıştır.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yönteminde ve betimsel tarama türünde desenlenmiştir. Betimsel tarama, bir araştırma alanında genellemeler yapabilmek için uygun makaleleri tarayıp analiz etme yöntemidir. Betimsel tarama araştırmaları, öncelikle sistemli bir tarama stratejisi kullanarak başlar. Seçilen makaleler daha sonra yayın tarihine, araştırma yöntemine, ana yaklaşıma ve sembolik araştırma çıktılarına göre belirli araştırma özellikleriyle kodlanır. Frekans analizi kullanarak taranan çalışmaların farklı yapıları bir veri setinde birleştirilir. Bu şekilde, betimsel taramanın araştırma alanının durumunu ve bulgularını temsil ettiği ileri sürülebilir (King ve He, 2005).

Evren ve Örneklem

Bu araştırma için veri kaynakları, Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi (YÖKTEZ) veri tabanında erişime açık olan Okul Yöneticilerinin Yenilik Yönetimi konulu doktora ve yüksek lisans tezleridir. Veri kaynakları YÖKTEZ veri tabanından seçilirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenen ölçütlere uyan tüm durumların incelenmesini içerir. Bu örnekleme yönteminde ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulur veya daha önceden hazırlanmış bir ölçütler listesi kullanılabilir (Baltacı, 2018). Bu çalışmada, araştırmacının ölçütleri olarak (i) izinli olması, (ii) 2023 yılı 13 Temmuz itibariyle yayımlanmış olması, ve (iii) tez başlığında "Yenilik Yönetimi" ve "Okul Yöneticileri/Okul Müdürleri" ifadelerinin geçmesi belirlenmiştir. Bu doğrultuda, 13 Temmuz 2023 tarihine kadar yayımlanmış ve izinli olan 13 yüksek lisans tezi ve 2 doktora tezi veri kaynağı olarak seçilmiştir. Kaynakçada, seçilen tezler * ile belirtilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analiz

Verilerin toplanmasında doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman analizi tekniğinde, araştırılması hedeflenen konu hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizi söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Verilerin analizi için betimsel içerik analizinden faydalanılmıştır. Betimsel içerik analizi, belirlenmiş bir konu dâhilinde yapılan, yayınlanmış ya da yayınlanmamış, bütün çalışmaların ele alınıp eğilimlerinin ve araştırma sonuçlarının tanımlayıcı bir boyutta değerlendirilmesini içeren sistematik çalışmalardır (Jayarajah, Saat ve Rauf, 2014; Lin, Lin ve Tsai, 2014; Suri ve Clarke, 2009) Araştırmada, veriler araştırmacılar tarafından oluşturulan Lisansüstü çalışmalara yönelik araştırmaları inceleme formu' kullanılarak incelenmiştir. Her bir yüksek lisans ve doktora çalışması, formdaki alt başlıklar doğrultusunda incelenmiştir. Alt başlıklar, belirlenen amaçlara yönelik başlıklardan oluşturulmuştur. Kategoriler,

belirlenen başlıklara göre oluşturulmuş ve iki eğitim bilimleri uzmanı tarafından incelenmiştir. Bu şekilde çalışmanın güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır. Her bir lisansüstü çalışma, bağımsız olarak iki yazar tarafından incelenmiş ve analizler arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Araştırmanın geçerliğinin artırılmasında ölçüt örnekleme yöntemine göre seçilen tüm yüksek lisans ve doktora çalışmaları araştırmaya dahil edilmeye çalışılmıştır. Her bir veri kaynağı, belirlenen kategorilere göre incelenerek bulgular tablolaştırılmıştır. Verilerin sayısal olarak analiz edilmesiyle yapılabilecek farklı çalışmalarda tekrarlanabilirlik sağlama potansiyelinin artırılabilirliği düşünülmüştür.

Bulgular

Bu bölümde çalışma kapsamında elde edilen bulgular, alt problemlere göre sunulmuş ve bulgulara ilişkin yorumlar yapılmıştır.

Lisansüstü Tezlerin Genel Karakteristik Özellikleri

Bu bölümde incelenen lisansüstü tezlerin genel karakteristik özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

İncelenen Tezlerin Karakteristik Özellikleri

Lisansüstü Tez	f	%	Enstitü	f	%
Yüksek Lisans	13	86.6	Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	1	6.6
Doktora	2	13.4	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	6	40
Genel Toplam	15	100	Sosyal Bilimler Enstitüsü	8	53.4
Yıl			Genel Toplam	15	100
2021	2	13.4	Üniversite		
2020	1	6.6	VAKIF	4	23.5
2019	2	13.4	DEVLET	13	76.5
2018	4	26.7	Genel Toplam	17*	100
2017	1	6.6	Tez Danışman Unvanı		
2016	1	6.6	Profesör	3	20
2015	1	6.6	Doçent	7	46.6
2014	1	6.6	Yardımcı Doçent	2	13.4
2012	1	6.6	Doktor	3	20
2011	1	6.6	Genel Toplam	15	100
Genel Toplam	15	100			
Anabilim Dalı					
İşletme ABD	2	13.4			
Eğitim Bilimleri ABD	10	66.6			
Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD	2	13.4			
Eğitim Yönetimi ve Planlaması ABD	1	6.6			
Genel Toplam	15	100			

* İncelenen tezlerden iki tanesi devlet, vakıf üniversitesi ortak çalışmadır.

Tablo 1 incelendiğinde okul müdürlerinin/okul idarecilerinin yenilik yönetimi alanında üretilen tezlerin büyük bölümünün yüksek lisans tezlerinden oluştuğu, doktora tezlerinin az sayıda olduğu görülmektedir. Buna göre alanda doktora düzeyinde çalışan bilim insanı sayısının azlığından söz edilebilir. Alanda bu konu ile ilgili üretilen tezlerin yıllarına baktığımızda 2011 sonrası üretildiklerini görmekteyiz. Özellikle 2018 sonrasında nicel bir artış söz konusudur. Bu artan teknolojik gelişmelere ve yeniliklere bağlanabilir. Bu konudaki tezlerin daha çok eğitim bilimleri anabilim dalında üretildiği, az da olsa işletme ABD, Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD ve Eğitim Yönetimi ve Planlaması anabilim dallarında da tez üretildiği görülmüştür. Tezlerin yazıldığı üniversite türleri ele alındığında kamu üniversitelerinin ön planda olduğu söylenebilir. Ancak vakıf üniversitelerinde de önemli sayıda tez üretildiği ve alana yönelik ilgi olduğu görülmektedir. Söz konusu ilginin vakıf üniversitelerinin bünyelerinde bulunan eğitim fakültelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Üretilen tezlerin danışman unvanlarına baktığımızda ise en fazla doçent unvanı danışman olduğunu görmekteyiz.

Lisansüstü Tezlerin Konu Dağılımı

Çalışmanın ikinci alt probleminde incelenen lisansüstü tezlerin konu dağılımına ilişkin bilgiler ele alınmıştır. Söz konusu bilgiler, Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Lisansüstü Tezlerin Konu Dağılımı

Konu	f	%
Eğitim Psikolojisi	1	6.2
Eğitim Felsefesi	1	6,2
Liderlik Özellikleri	6	37,6
Örgüt ve Örgütsel davranış	5	31,6
Diğer*	3	18,8
Genel Toplam	16	100

* Okul yöneticilerinin yenilik yönetimi konusunda sadece algı, beceri, tutumların incelendiği çalışmalar.

Tablo 2 incelendiğinde okul müdürlerinin/okul idarecilerinin yenilik yönetimi alanında üretilen lisansüstü tezlerin konu dağılımında en fazla çalışılan konunun liderlik özellikleri olduğu, 5 tezde örgüt ve örgütsel davranış, 3 tezde ise okul yöneticilerinin yenilik yönetimi konusunda sadece algı, beceri, tutumların incelendiği çalışmalar olduğu görülmektedir. Yine bu konuyla alakalı birer çalışma eğitim psikolojisi ve eğitim felsefesi konuları işlenmiştir.

Lisansüstü Tezlerde Kullanılan Yöntemlerin Dağılımı

Çalışmanın üçüncü alt probleminde araştırılan lisansüstü tezlerde kullanılan yöntemlerin dağılımına ilişkin bilgiler ele alınmıştır. Söz konusu bilgiler, Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Lisansüstü Tezlerin Araştırma Yöntem ve Desenlerine Göre Dağılımı

Yöntem /Desen	f	%	
Nicel	Genel Tarama	1	6.6
	İlişkisel Tarama	12	80
Belirtilmemiş	2	13.4	
Genel Toplam	15	100	

Tablo 3 incelendiğinde okul müdürlerinin/okul idarecilerinin yenilik yönetimi alanında üretilen lisansüstü tezlerin araştırma yöntem ve desenlerine göre dağılımına baktığımızda ise çalışmaların tamamına yakınında nicel yöntemin çalışıldığı görülmektedir. Nicel yöntem araştırmaların büyük bir bölümünde genel tarama ve ilişkisel tarama desenleri kullanılmıştır. Bu durum araştırmaların belirli bir eğilimde ilerlediğini, çoğu araştırmanın yöntem ve desen bağlamında aynı yolu izlediğini göstermektedir. Lisansüstü çalışmalarda temel amacın özgün konu, yöntem ve desenler kullanmak olduğu düşünüldüğünde sınıf yönetimi alanında farklı yöntem ve desenlerde çalışmaların üretilmesi gerektiği söylenebilir.

Örnekleme yöntemleri ve örneklem kitlesi dağılımı

Çalışmanın dördüncü alt probleminde araştırılan lisansüstü tezlerin örnekleme özelliklerinin ilişkin dağılımları ele alınmıştır. Söz konusu dağılımlar, Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Lisansüstü Tezlerin Örnekleme Yöntemi ve Örneklem Kitlesi Özelliklerine Göre Dağılımı

Örnekleme Yöntemi		f	%	Örneklem Grubunun Statüsü	F	%
Seçkisiz	Basit Tesadüfi	12	80	Kamu	10	66.7
Evrene Erişim		2	13.4	Kamu + Özel Okul	3	20
Belirtilmemiş		1	6.6	Belirtilmemiş	2	13.3
Genel Toplam		15	100	Genel Toplam	15	100
Örneklem Kademesi						
	Okul Öncesi	1	3.7	Katılımcı Tipi		
İlköğretim	İlkokul	9	33.4	Okul Yöneticisi	4	26.7
	Ortaokul	9	33.4	Öğretmen	9	60
Ortaöğretim	Lise	8	29.5	Karma	2	13.3
Genel Toplam		27	100	Genel Toplam	15	100

Tablo 4 incelendiğinde okul müdürlerinin/okul idarecilerinin yenilik yönetimi alanında üretilen lisansüstü tezlerin örnekleme yöntemi ve örneklem kitlesi özelliklerine göre dağılımına bakıldığında tezlerin büyük çoğunluğunun seçkisiz basit tesadüfi örneklem yönteminde olduğu gözlenmiştir. Tezlerin örneklem kademesinde ise eşit dağılmış diyebileceğimiz şekilde ilkök, ortaokul ve lise kademesinde olduğunu okul öncesi yöneticilerinin ihmal edildiği söylenebilir. Tezlerin uygulandığı okulların statüsüne baktığımızda yoğunluğun devlet okullarında olduğunu 3 çalışmada ise devlet okulu ile özel okullarda çalışan öğretmenlerle karma katılımcı olduğunu görmekteyiz. Katılımcı tipinde ise 9 tezin katılımcı tipi öğretmen, 4 tezin ise okul yöneticisidir.

Veri toplama ve analiz teknikleri dağılımı

Çalışmanın beşinci alt probleminde bu alanda hazırlanan lisansüstü tezlerde kullanılan veri analiz teknikleri ile veri toplama araçlarının özelliklerine ilişkin dağılımlar ele alınmıştır. Söz konusu dağılımlar, Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Lisansüstü Tezlerde Kullanılan Veri Analiz Teknikleri ve Veri Toplama Araçları

Veri Analiz Teknikleri		f	%	Veri Toplama Araçları	f	%
Nicel Veri Analizi	Frekans ve Yüzde	6	11.70	Anket	15	100
	Ortalama (x) ve Standart Sapma (ss)	6	11.70	Genel Toplam	15	100
	t-testi	10	19.60			

Anova	9	17.70
Korelasyon	7	13.80
Non – parametrik	10	19.60
Regresyon	3	5.90
Genel Toplam	51	100

Tablo 5 incelendiğinde okul müdürlerinin/okul idarecilerinin yenilik yönetimi alanında üretilen lisansüstü tezlerde kullanılan veri analiz teknikleri ve veri toplama araçlarına baktığımızda lisansüstü tezlerde nicel veri analiz tekniklerini yoğun bir şekilde kullanıldığı söylenebilir. Söz konusu tekniklerden frekans, yüzde ortalama, t-testi, Anova ve korelasyon en fazla kullanılan analiz teknikleridir. Yine 10 tezde non-parametrik testler kullanılmıştır. Veri toplama araçları incelendiğinde araştırmaların tamamında anket tekniği ile veri toplandığı görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada Türkiye’de ‘Yenilik Yönetimi’ ve ‘Okul Müdürleri/ Okul Yöneticileri’ başlık konusuyla çalışılan yüksek lisans ve doktora tezlerinde mevcut araştırma eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla; YÖKTEZ veri tabanında erişime açık, başlığında “Yenilik Yönetimi” ve “Okul Müdürleri/ Okul Yöneticileri” kavramı yer alan 22 adet doktora tezinin yapıldığı yıla, yapıldığı üniversitenin çeşidine, tez danışman unvanlarına, anabilim dalı ve enstitüsüne, konularına, araştırma yöntemlerine, model ve tekniklerine, örneklemelerine, örneklem belirleme yöntemlerine, veri toplama araçlarına ve analiz yöntemlerine göre dağılımları incelenmiştir.

Araştırma sonucunda yenilik yönetimi alanında genel olarak yüksek lisans düzeyinde tezlerin üretildiği, doktora düzeyinde üretilen tez sayısının oldukça düşük olduğu görülmüştür. Bu durumun doktora düzeyinde eğitim veren kurum sayısının az olmasından, genç araştırmacıların daha farklı alanlarda uzmanlaşma eğiliminde olduklarından ya da danışman hocaların araştırmacıları istenen düzeyde alana yönlendirmemesinden kaynaklanabilir. Tezlerin 2011 yılı sonrası tamamlandığı görülmektedir. Bu anlamda tezlerde eğitimde yenilik yönetimi konusuna verilen önemin 2010’lu yıllar itibarıyla sıklaştığı gözlenmektedir bunun sebebi olarak teknolojik gelişmelerin belirtilen yıllardan sonra artmaya başlaması olarak gösterilebilir. Nitekim Beycioğlu ve Aslan (2010) çalışmalarında okul müdürü teknoloji ilişkisini şu şekilde açıklamışlardır: Bir okul müdürü, okulunun geleceğini şekillendiren, değişim ihtiyaçlarını tanıyan, çağın teknolojik gelişmelerini okula entegre etmeye çaba gösteren, yenilikçi projeleri hayata geçiren, öğrenmeyi teşvik eden bir lider olmalıdır. Ayrıca, ekip üyeleriyle işbirliği yaparak ortak kararlar almalı, güvenli ve huzurlu bir öğrenme ortamı oluşturmalıdır. Bu lider, okulu bir bütün olarak kabul etmeli ve rehberlik etmelidir.

Tez sayısı özellikle 2018 ve sonrası yıllara göre artmakta ancak söz konusu artış, yüksek lisans tezlerinin lehine bulunmaktadır. Bu bulgular ışığında yenilik yönetimi alanının doktora düzeyinde ihmal edildiği söylenebilir. Okul yöneticilerinin yenilik yönetimi başlıklarında üretilen çalışma konularına bakıldığında Liderlik stilleri ve özellikleri ile Örgüt ve örgütsel davranış konularının daha çok incelendiği görülmektedir. Araştırmaların tamamı yöntem olarak nicel çalışmalardır ve ileri düzey veri analiz tekniklerinin çok fazla tercih edilmediği görülmüştür. Bozdoğan (2021), Görgel(2018) ve Demiraçan (2019) çalışmalarında nicel yöntemler kullandıklarını belirtip öneriler kısımlarında, değişkenleri daha detaylı bir şekilde incelemek adına nitel araştırma yönteminden faydalana bilini önerisini sunmuşlardır. Yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu ilişkisel tarama olarak desenlenmiştir. Bu konuda nitel ve karma yöntemlere başvurulmamıştır. Yapılan araştırmaların çoğunluğu eşit denecek kadar ilkökul, ortaokul ve lise düzeyine dağılmış olup, okul öncesi okul yöneticileri ihmal edilmiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarında okul-çocuk-aile üçgeninde gerçekleştirilen eğitimin çocukların tüm yaşantıları kapsayarak insan yaşamında öneme sahiptir (Kandır & Kurt 2010). Bu sebeplerle okul öncesi öğretmen ve yöneticileri de bu kapsamda ihmal edilmemelidir.

Sonuç olarak okul yöneticilerinin yenilik yönetimi ile ilgili lisansüstü çalışmalarının konu, yöntem, kullanılan istatistiksel analiz teknikleri yönlerinden benzer niteliklerde olduğu, konu ile ilgili derinlemesine, farklı çalışmaların sınırlı olduğu söylenebilir. Araştırma bulgularından Türkiye’de Okul yöneticilerinin yenilik yönetimi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin çalışma tipolojisi ortaya konulabilir. Buna göre Türkiye’de Okul yöneticilerinin yenilik yönetimi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin; tamamının nicel yöntemle tasarlandığı, genellikle ilişkisel tarama ile desenlendiği, örneklemin kamu okullarının ilköğretim, ortaokul ve lise düzeylerinden seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile daha çok öğretmenlerden seçildiği, genellikle basit düzey istatistiksel yöntemlerin kullanıldığı araştırmalar olduğu söylenebilir.

Öneriler

Okul Yöneticilerinin Yenilik Yönetimi konusunda nitel veya karma yöntem çalışmalarının yapılması alana katkı sağlayabilir. Okul yöneticilerinin yenilik yönetimi konusu eğitim felsefesi, eğitim psikolojisi ve eğitim teknolojileri konuları gibi farklı konu başlıkları ile incelenebilir. Okul öncesi öğretmen ve yöneticileri çalışmalara dahil edilebilir.

Kaynakça

- *Aydoğar, N. (2018). *Okul yöneticilerinin yenilik yönetimi becerilerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Kahramanmaraş il merkezi özel ve devlet okulları örneği)*.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Beycioğlu, K & Aslan, M (2010). Okul Gelişimde Temel Dinamik Olarak Değişim ve Yenileşme: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Rollerini. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 7(1), 153-173.
- *Bozdoğan, S. (2021). *Okul Yöneticilerinin Epistemolojik İnançları ile Yenilik Yönetimi Arasındaki İlişki*. İstanbul Kültür Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Can, N. (2002). Değişim sürecinde eğitim yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156, 89-98.
- *Demiraçan, A. (2019). *Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği stratejileri ile yenilik yönetimi yeterlik inançları arasında ilişkinin incelenmesi*. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- *Dönmez, E. (2018). *Okul müdürlerinin örgütsel yenilik yönetimi davranış düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki*, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Elçi, Ş. (2007). İnovasyon Kalkınmanın ve rekabetin anahtarı. *Technopolis Group*. <http://www.focusinnovation.net> (Erişim Tarihi: 10.02.2010)
- *Esen, F. (2016). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile yenilik yönetimi arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Aydın ve Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- *Göl, E. (2012). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Yenilik Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Öğretmen Algıları (Kırklareli İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Edirne.
- *Görgel, H. M. (2018). *Okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretmen ve okul yöneticisi algılarının incelenmesi*, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- *Hiçyılmaz, Y. (2021). *Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stillerinin okullarındaki yenilik yönetimine etkisinde öğrenen örgüt ve yetenek yönetiminin rolü* (Yayımlanmamış doktora tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Jayarajah, K., Saat, R. M. ve Rauf, R. A. A. (2014). A review of science, technology, engineering & mathematics (STEM) education research from 1999–2013: A Malaysian perspective. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 10(3), 155-163.

Kandır, A & Kurt, F (2010). *Proje Temelli Okul Öncesi Eğitim Programı*, 1. Baskı, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları

*Kani, Ş. (2019). *Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve yenilik yönetimi yeterliliği ilişkisinde pozitif psikolojik sermayenin aracı rolü*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

King, W. R., ve He, J. (2005). Understanding the role and methods of meta-analysis in IS research. *Communications of the Association for Information Systems*, 16, 665-686.

Lin, T. C., Lin, T. J. ve Tsai, C. C. (2014). Research trends in science education from 2008 to 2012: A systematic content analysis of publications in selected journals. *International Journal of Science Education*, 36(8), 1346-1372.

Mandic, D., Lalic, N., Bandjur, V. (2010), “Managing innovations in education”, AIKED'10 Proceedings of the 9th WSEAS International Conference on Artificial intelligence, knowledge engineering and data bases World Scientific and Engineering Academy and Society (WSEAS) Stevens Point, Wisconsin, USA.

*Mürtezoğlu, S. (2015). *Pozitif-negatif duyguların, otomatik düşüncelerin ve bazı kişisel değişkenlerin okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlik inanç düzeyleri üzerindeki etkisi*. İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

*Ömür, Y. E. (2014). *Lise yöneticilerinin yenilik yönetimi becerileri ile okullardaki örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik öğretmen görüşleri*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

*Öztürk, M. (2017). *İlkokul müdürlerinin yenilik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretmen algıları: İstanbul ili avcılar ilçesi örneği (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. İstanbul Aydın ve Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

*Şahin, K. (2018). *Ortaöğretim okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlikleri ile girişimcilik yeterlikleri arasındaki ilişki (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Tahmasebi, Z. (2010), “The Study of Innovation Climate Role in Relationship”, AIMS International Conference on Value-based Management, Sri Krishna Institute of Management, Coimbatore.

Taş, S. (2007). Eğitimde Yenileşmenin önündeki engeller (Dört Köşe Tekerlekler). *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 183-192.

*Top, M. Z. (2011). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Yenilik Yönetimine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Turan, H. (2021). Yenilik Yönetimi. S. Kızıl (Ed.). *Disiplinler arası Girişimcilik ve Yenilikçilik Çalışmaları* (S.85-108) içinde. İstanbul:Efe Akademi.

*Uygur, Ö. (2020). Öğretmenlerin okul müdürlerine ilişkin yenilik yönetimi ve girişimcilik algılarının örgütsel bağlılığa etkisi üzerine proje okullarında bir araştırma. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, (Danışman: Doç. Dr. Nezihe Tüfekci), Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Watt, D.(2002), “How innovation occurs in high schools within the network of innovative schools: The four pillars of innovation research Project”, <http://www.bishops.k12.nf.ca/poster2004/fourpillars.pdf> (09.01.2011).

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

Yılmaz, K., (2023). Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yazılan doktora tezleri üzerine bir değerlendirme. *Alanyazın [Özel sayı/ Special issue]*,9-20.

Müzik Öğretmenlerinin Nota Yazım Programlarını Kullanma Becerilerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Yazgı EKİM¹
Trabzon Üniversitesi

Fatih ÖZCAN²
Trabzon Üniversitesi

Zühal DİNÇ ALTUN³
Trabzon Üniversitesi

Özet

Bu araştırmada nota yazım programı kullanan müzik öğretmenlerinin programlarla ilgili aldıkları eğitimleri ve kullanım düzeylerini araştırmak, çıkan sonuçlar doğrultusunda yaşanan sorunlara çözüm önerileri üretmek amaçlanmıştır. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış anket yoluyla elde edilecektir. Anket çalışması çevrimiçi Google form üzerinden yapılacaktır. Araştırmanın örnekleme tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan kolayda örnekleme yöntemi ile belirlenecektir. Ankette verilen cevaplar içerik analizi yöntemiyle analiz edilerek tablolarla sunulacaktır.

Anahtar Sözcükler: Müzik öğretmeni, nota yazım programı, kullanma becerisi.

Giriş

Teknoloji, geçmişten günümüze kadar sürekli gelişen ve bireylerin hayatlarını kolaylaştıran bir olgu olarak var olmaktadır. Bireylerin günlük yaşamdan iş yaşamlarına kadar her anlarında hayatlarında yer almaktadır. Teknolojinin sürekli gelişim içinde olması ve insanların hayatında var olması, bireylerin yaşamlarını kolaylaştırma isteğinden ortaya çıkmaktadır (Çakır ve Oktay, 2013, s.36). Teknolojik alanda özellikle bilgisayar alanında çok fazla gelişim sağlanmıştır. Bireylerin internetle olan bağlılığı da bu gelişmeleri desteklemektedir. Günümüze kadar izlenen gelişim sürecine bakıldığında bundan sonra da sürekli gelişim sağlanacağı söylenebilir (Okay, 2016).

Yakın zamanda diğer alanlarda olduğu gibi müzik alanında da oldukça fazla teknolojik gelişmeler olmaktadır. Bu gelişimle birlikte müzik ile bilgisayar kullanımı arasında bağ artmıştır. Dünyada ve ülkemizde mesleki ve ticari yapılan müzikte teknoloji büyük yer kaplamaktadır. Ses düzenleme, nota yazılımı, beste yapma ve işitme eğitimleri teknolojinin en sık kullanıldığı alanlardandır. Müzik alanında yapılan çalışmalarda teknolojiden yardım almak bireyin motivasyonunu arttırmaktadır. Böylece müzik alanında çeşitlilik de artmaktadır (Demirkol Yalçın, 2019). Müzik alanında sürekli gelişen ve kullanım alanı çoğalan teknolojinin okullarda da kullanımı artmaktadır. Özellikle müzik derslerinde kullanılan müzik programları hem öğretmenlerin gelişimlerini sağlamakta hem de öğrencilerin edindikleri bilgilerde kalıcılık sağlamaktadır (Tecimer, 2006). Teknoloji gelişimi müzik materyallerine de olumlu etkilerde bulunmuştur. İnsanlar materyallere ulaşımında sadece müzik mağazalarından değil internet yoluyla da ulaşım sağlamaktadırlar. Bu durum eğitime de olumlu yansımaktadır. İnternet yoluyla kaynak oluşturma ve temin etme kolaylığı doğmaktadır (Ayhan ve Göktaş, 2015).

Teknoloji deyince akla ilk gelen bilgisayar teknolojisinin sıkça kullanıldığı eğitim ortamlarında verim artmaktadır. Bu durum bireylerin bilgisayar eğitimi alma zorunluluğunu doğurmuştur. Teknolojik altyapı da bu durumlar bağlı olarak sürekli gelişim sağlamaktadır (Yalçınkaya ve Demir, 2013). Müzik alanında da teknolojinin sıkça kullanılmasıyla birlikte bilgisayar destekli eğitimlere de ihtiyaç artmıştır. Bilgisayar dersleriyle birlikte müzik teknolojisinin kullanımıyla ilgili eğitimlerin de verilmesi ihtiyacı doğmuştur.

¹ Sorumlu Yazar. Lisansüstü öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, yazgiekim@gmail.com, ORCID: 0009-0007-9289-1435

² Lisansüstü öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, fthozcan61@gmail.com, ORCID: 0009-0000-2224-9956

³Doç. Dr., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, zdincaltun@trabzon.edu.tr, ORCID:0000-0002-3122-5160

Teknoloji ve müziğin verimli halde kullanılabilmesi için bu eğitimler zorunluluk haline gelmektedirler (Demirkol Yalçın, 2019).

Üniversitelerin müzik eğitimi anabilim dallarında verilen bilgisayar derslerine bakıldığında bazı fakültelerde müzik eğitimi anabilim dalında alınan bilgisayar derslerinin kendi öğretim elemanlarının eğitim verdiği, bazı fakültelerde de bilgisayar bölümünden öğretim görevlilerinin eğitim verdiği görülmektedir. Bilgisayar derslerini kendi alanı olmayan eğitimcilerinin ders vermesi eğitim süreci ve sonrasında eksiklikler yaratmaktadır. Müzik öğretmenlerinin eksik öğrendiği bilgisayar kullanımının müzik programlarını kullanmalarını da olumsuz etkilemektedir. Bu durum öğretmenin zor durumda kalmasını sağlayıp verimliliğini engellemektedir (Yalçınkaya ve Demir, 2013).

Müzik öğretmenlerinin müzik yazılımları kullanma durumuna bakıldığında öğretmenleri birkaç program dışında başka programı kullanmayı bilmedikleri görülmektedir. Bu da yazılım kullanımı açısından sınırlılık olduğunu göstermektedir. Zaman açısından bakıldığında da geçmişten günümüze kadar eğitim hayatına devam eden öğretmenler arasında programları kullanma açısından belirgin bir fark olduğu görülmektedir (Demirkol Yalçın, 2019).

Müzik yazılım programları tarihine bakıldığında bilgisayar programlama geliştikçe müzik yazılım programları da gelişim sağlamaktadır. Müzik programı denilince akla ilk gelen terim nota olmaktadır. Nota için bu programların işlemcisi de denilmektedir. Zamanla bu programlar müzik öğretmenleriyle bağdaşmaktadırlar. Bu programları iyi bir bilgisayar eğitimiyle kullanmak mecburi hale gelmiştir. Sürekli gelişen müzik altyapıları program kullanım seviyesini de yükseltmektedir. Üniversitelerde müzik öğretmenlerinin aldığı bilgisayar derslerinin önemi de ortaya çıkmaktadır. Bu durumda süreklilik sağlamak adına müzik eğitimcilerinin de bu programları iyi seviyede kullanabilmeleri ve öğretmen adaylarına da öğretmeleri oldukça önemlidir (Eldemir ve Yalçınkaya, 2013).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada nota yazım programı kullanan müzik öğretmenlerinin programlarla ilgili aldıkları eğitimleri ve kullanım düzeylerini araştırmak, çıkan sonuçlar doğrultusunda yaşanan sorunlara çözüm önerileri üretmek amaçlanmıştır.

Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın nota yazım programları kullanan müzik öğretmenlerinin nota yazım programları kullanım durumlarını ve karşılaştıkları sorunlara ışık tutması bakımından önemli bir çalışma olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Gerekçesi

Nota yazım programı kullanan müzik öğretmenlerinin mesleki hayatlarında programları ne kadar kullanabiliyor?

Nota yazım programı kullanabilme dereceleri nedir?

Nota yazım programı kullanabilme becerilerini geliştirebilmek için neler gerekli?

Yöntem

Bu araştırma tarama türlerinden biri olan betimsel bir çalışma özelliği taşımaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemi içerisinde olan yarı yapılandırılmış anket yoluyla veriler elde edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmada örnekleme türü olarak tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan kolayda örnekleme kullanılmıştır. Kolayda örnekleme, araştırmacının yaptığı araştırma içeriğini en yakın ve de kolayca kişi ve topluluklara ulaştırarak veri toplamaya çalıştığı bir örnekleme yöntemidir (Baştürk, 2013).

Araştırmanın örneklemini tesadüfi olmayan yöntemle ulaşılan 12 kadın ve 15 erkekten oluşan toplam 27 nota programı müzik öğretmeni oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, çevrimiçi olarak hazırlanan anket soruları ile toplanmıştır. Sorular araştırmacılar tarafından hazırlanarak alan uzmanı 3 akademisyene sunulmuş ve onların dönütleri ve görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir.

Verilerin Analizi

Çevrimiçi olarak hazırlanan sorulara verilen cevaplar araştırmacılar tarafından içerik analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiş, bulgular tablolara dönüştürülmüş ve katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Çoğunlukla sosyal bilimler alanında kullanımıyla bilinen içerik analizi, bir içeriğin belirli kurallar çerçevesinde kodlamalarla ve kategorilerle sadeleştirilerek anlaşılabilir şekilde yorumlanma tekniğidir (Büyüköztürk, 2021).

Bulgular

Tablo 1. “Katılımcılara ait demografik bilgiler”

Yapılan araştırmada elde edilen verilere göre, ankete katılan katılımcıların çoğunun erkek olduğu görülmüştür. Mezun olunan okul türüne bakıldığında ise katılımcıların çoğunun eğitim fakültesi-güzel sanatlar eğitimi bölümü mezunu olduğu görülmüştür. Katılımcıların çoğunun devlet okulunda görev yaptığı ve çalıştığı okul türünün en fazla ortaokul olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların hizmet yıllarının ağırlıklı olarak 6-10 yıl arasında olduğu görülmüştür.

Tablo 2. “Katılımcıların bireysel çalgı tablosu”

	Çalgılar	f
Soru 1	Keman	8
	Piyano	4
	Gitar	4
	Yan Flüt	3
	Kanun	2
	Bağlama	2
	Tanbur	2
	Çello	1
	Ud	1

Araştırmaya katılan katılımcıların büyük çoğunluğunun keman çaldığı görülmektedir. Diğer katılımcıların çoğunlukta olduğu çalgılar ise piyano ve gitar şeklindedir. Katılımcılardan yan flüt çalan üç kişi olduğu görülmektedir. Kanun, bağlama ve tanbur çalan katılımcıların eşit sayıda olduğu, çello ve ud çalan katılımcıların sayısının da eşit olduğu görülmüştür.

Tablo 3. “Katılımcıların bilgisayar kullanabilme dereceleri”

		f
Soru 2	İyi	14
	Orta	7
	Çok iyi	6

Araştırmaya katılan katılımcıların bilgisayar kullanabilme becerilerine bakıldığında katılımcıların çoğunluğunun iyi derecede kullandıkları görülmüştür. Çok iyi kullanan yedi katılımcı olduğu ve orta derece kullanan altı katılımcı olduğu tabloda görülmüştür.

Tablo 4.” Katılımcıların kullandıkları program tablosu”

		f
Soru 3	Finale	18
	Sibelius	2
	Musecore	4
	Kullanmıyorum	3

Araştırmaya katılan katılımcıların çoğunun nota yazım programı kullandıkları görülmüştür. En fazla finale programının kullanıldığı görülmüş, musecore ve sibelius programlarının daha az katılımcı tarafından kullanıldığı görülmüştür. Program kullanmayan üç katılımcı olduğu tablolarda görülmüştür.

Tablo 5. “Katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar”

Sorular	Evet (f)	Hayır (f)
4	9	18
5	2	25
6	27	0
7	12	15
8	25	2
9	14	13
10	21	8

Soru dörde bakıldığında katılımcıların çoğunun lisans eğitiminde nota yazım programlarına ilişkin bir eğitim almadığı görülmüştür. Soru beşte katılımcıların büyük çoğunluğunun nota yazım programına ilişkin bir hizmet içi eğitim veya seminer almadıkları görülmüştür. Soru altıda bütün katılımcılar nota yazım programı kullanmanın öğretmenlere katkısı olduğunu belirtmiştir. Bu soruda olumsuz bir yanıt belirtilmemiştir. Yedinci soruda katılımcıların bir çoğunluğu nota yazım programını kullanırken zorluk yaşadığını belirtmiş, bir diğer çoğunluğunun ise programı kullanırken herhangi bir zorluk yaşamadıkları görülmüştür. Soru sekizde katılımcıların büyük çoğunluğu lisans eğitiminde nota yazım programına ilişkin bir ders içeriğinin olması gerektiğini belirtmiştir. Sadece iki kişinin olmaması gerektiğini belirttiği görülmüştür. Dokuzuncu soruda katılımcıların bir çoğunluğunun evet, diğer bir çoğunluğunun hayır cevabı verdikleri görülmüştür. Uygulanan müzik öğretim programının kazanımlarının içinde nota yazım programı kullanımını gerektiren kazanımların olması yönünde fikir ayrılıkları yaşadıkları görülmüştür. Onuncu soruda katılımcıların büyük çoğunluğunun nota yazım programı kullanımına dönük etkinlikler yaptığı görülmüştür. Sadece sekiz kişinin bu yönde etkinlikler yapmadığı görülmüştür.

Tablo 6. “Katılımcıların soru 11 ile ilgili görüşleri”

	f
Nota okuma ve yazmaya katkısı	12
Bilgisayar kullanabilme becerisine katkısı	8
Müziğe olan ilgisini arttırma	7

Araştırmaya katılan katılımcıların büyük çoğunluğu öğrencilerin nota yazım programı kullanmayı öğrenmelerinin onların nota okuma ve yazmalarına katkısı olduğunu belirttikleri görülmüştür. Diğer bir çoğunluğu ise bilgisayar kullanabilme ve becerilerine ve müziğe olan ilgilerinin artmasına katkı sağlayacağı yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada nota yazım programları kullanan müzik öğretmenlerinin programları öğrenme aşamalarını, programı kullanma durumlarını ve bu konuda yaşadıkları sorunları belirleyip çözüm önerileri oluşturmak için yapı yapılandırılmış anket kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler analiz edilmiş ve bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre nota yazım programı kullanan müzik öğretmenlerinin çoğunluğunun lisans eğitiminde ve sonrasında nota yazım programlarıyla ilgili bir ders almadıkları görülmektedir. Yalçın (2019) çalışmasında lisans eğitiminde sürecinde müzik yazılımlarını öğrenme düzeyinin kötü olduğunu belirtmiştir. Programları en sık kullanan öğretmenlerin meslek sürelerinin 6-10 yıl arası olması dikkat çekmektedir. Lisans eğitimi sonrasında da çoğunluğun bu konuda seminer ve hizmet içi eğitim almadıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan katılımcılardan çalgısı keman olan öğretmenlerin diğerlerine göre nota yazım programlarını daha sık kullandıkları görülmektedir. Türk müziği çalgıları kullanan öğretmenlerin nota yazım programlarını daha az kullanmaları da dikkat çekmektedir. Katılımcılarına en sık “Finale” nota yazım programı kullandıkları görülmektedir. Bu durum Delen ve Öz’ün yapmış oldukları çalışmalarındaki bulgular ile örtüşmektedir. Nota yazım programı kullanan öğrencilerin nota yazma ve okumaya ilgilerinin arttığı öğretmenleri tarafından belirtilmiştir. Ayrıca bu programların öğrencilerin bilgisayar kullanma becerilerine de katkısı bulunduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Uygulanan müzik öğretim programının kazanımlarının içinde nota yazım programı kullanımını gerektiren kazanımların olması yönünde fikir ayrılıkları yaşadıkları görülmüştür. Nota yazım programı kullanmanın öğrencilere katkısı olacağını düşünen öğretmenlerin öğretim programında bu tür kazanımlar olması konusunda belirsizlik yaşaması da dikkat çekmektedir.

Öneriler

Yapılan araştırma ve elde edilen anket verilerine göre öğretmenlerden güncel durum ve yaşanan sorunlarla ilgili şu öneriler sunulmaktadır:

- Müzik öğretmenlerinin lisans programlarında nota yazım programlarıyla ilgili ders almaları olumlu sonuçlar yaratabilecektir.
- Öğrencilerin müzik sevgisi ve bilişim becerilerini arttırmak için okullarda nota yazım programları kazanımlara dahil edilmelidir.
- Öğretmenlerin meslek hayatlarında nota yazım programlarıyla ilgili seminer veya hizmet içi eğitimleri almalarının meslek hayatlarına katkı sağlayacaktır.
- Nota yazım programlarını kullanmanın hem öğrencilere hem de öğretmenlere katkılar sağlayacaktır.

Kaynakça

- Ayhan, A. ve Göktaş, M. (2015). İnsanın Toplumsal Yaşamında Müziğin Dijital Boyuttaki Yeri ve Önemi. Uluslararası Sanat Sempozyumu ve Sergisi (s. 1-11). 15-17 Ekim, Malatya İnönü Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş. (2021). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri (31. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çakır, R., ve Oktay, S. (2013). Bilgi toplumu olma yolunda öğretmenlerin teknoloji kullanımları. Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, 35-54.
- Delen, H. , Öz, C. (2019). Müzik öğretmeni adaylarının nota yazım programları kullanımına yönelik bir araştırma (Necmettin Erbakan Üniversitesi örneği). ONLINE JOURNAL OF MUSIC SCIENCES, 4 (1), 86-103.
- Okay, H. H. (2016). Müzik öğretmeni adaylarının nota yazım programlarının kullanımına yönelik eğilimleri (Balıkesir Üniversitesi Örneği). *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 74-87.
- Tecimer, B. (2006). İnternet ve Yaşam Boyu Müzik Eğitimi. MÜZED, 15 (Kış), 8-9.
- Yalçın, P. D. (2019). Güzel sanatlar lisesi müzik öğretmenlerinin müzik teknolojilerinden yararlanma durumlarına ilişkin görüşleri. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 6(1), 51-62.
- Yalçınkaya, B. ve Demir, A. C. (2013). Müzik Öğretmeni Adaylarının Alana Yönelik Bilgisayar Okuryazarlığı Düzeylerinin Belirlenmesi. International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. 8-8 Summer, s. 2185-2194. Ankara.

EK 1.

ANKET SORULARI

DEMOGRAFİK BİLGİLER

Cinsiyetiniz: Kadın Erkek

Mezun Olunan Okul: Eğitim Fakültesi-Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü

Güzel Sanatlar Fakültesi

Konservatuar

Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi

Diğer

Çalıştığınız Okul: Devlet Okulu Özel okul

Çalıştığınız Okul Türü: Ortaokul İmam Hatip Ortaokulu GSL Anadolu Lisesi Fen Lisesi

Spor Lisesi Mesleki Teknik Lise İmam Hatip Lisesi

Sosyal Bilimler Lisesi Yabancı Dil Lisesi Diğer

Meslekteki hizmet yılınız: 1-5 6-10 11-15 16-20 21-25 26 ve üstü

SORULAR

1. Bireysel çalgınız nedir?

2. Bilgisayar kullanabilme becerinizi nasıl derecelendirirsiniz?

Çok iyi İyi Orta Kötü Çok Kötü

3. Hangi nota yazım programını kullanıyorsunuz?

4. Lisans eğitiminiz sürecinde herhangi bir dersinizde nota yazım programlarına ilişkin

bir eğitim aldınız mı? Evet Hayır

-
5. Nota yazım programlarına ilişkin herhangi bir hizmet içi eğitim veya seminer aldınız mı? Evet Hayır
6. Nota yazım programı kullanmanın müzik öğretmenlerine katkıları olduğunu düşünüyor musunuz? Evet Hayır
7. Nota yazım programı kullanırken herhangi bir zorlukla karşılaşılıyor musunuz? Evet Hayır
8. Sizce müzik öğretmenliği lisans programında nota yazımına ilişkin herhangi bir ders içeriği olmalı mı? Evet Hayır
9. Uyguladığımız müzik öğretim programının kazanımları içinde “nota yazım programı” kullanımını gerektiren kazanımlar olduğunu düşünüyor musunuz? Evet Hayır
10. Öğrencilerinize nota yazım programı kullanımını öğretmeye dönük etkinlikler yapıyor musunuz? Evet Hayır
11. Sizce; öğrencilerinizin basit nota yazım programlarını kullanmayı öğrenmeleri, onlara hangi açılardan katkı sağlayabilir?

Türkçe Öğretmenlerinin Eğitimde Teknoloji Entegrasyonu Göstergeleri ile Bireysel Yenilikçiliklerinin İncelenmesi

Gülnur AKDAŞ MEMİ¹
MEB

Oğuzhan ATABEK²
Akdeniz Üniversitesi

Özet

Problem Durumu: Teknolojinin eğitimle bütünleştirilmesini sağlayacak olan öğretmenler, daha karmaşık ve daha geniş yeterlilikler gerektiren güçlük ve isteklerle karşı karşıyadır. Öğretmenlerin eğitimle teknolojiyi bütünleştirmeleri istenilen düzeyde değildir. Öğretmenler eğitim sürecinde yenilikleri benimseme konusunda tereddüt etmektedirler. **Araştırmanın amacı:** Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin eğitimde teknoloji entegrasyonu göstergeleri ve bireysel yenilikçiliklerinin çeşitli değişkenlerle ve birbirleri ile olan ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. **Metot:** Araştırmada ilişkisel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Antalya ili merkez ilçe sınırları içinde yer alan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaokullarda görev yapan 77 Türkçe öğretmeni elverişlilik örnekleme ile seçilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak ve Çakıroğlu, Gököglü ve Çebi (2015) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Teknoloji Entegrasyonuna Yönelik Temel Göstergeler Ölçeği” ve Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçe ’ye uyarlanan “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada verileri analiz etmek için Student’s t-testi, Mann-Whitney U testi, Kruskal Wallis H testi, Pearson’s r momentler çarpımı korelasyon katsayısı ve Spearman’s ρ sıralama korelasyon katsayısı kullanılmıştır. **Bulgular ve Sonuç:** Araştırma sonucunda Türkçe öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu göstergelerinin cinsiyete ve AB projelerine katılım durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Türkçe öğretmenlerinin bireysel yenilikçilikleri cinsiyete ve yurt dışına çıkma sayılarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. **Öneri:** Türkçe öğretmenleri AB projelerine katılmaları, yurt dışına çıkmaları konusunda desteklenebilir. Hizmet içi eğitimlerle kadın Türkçe öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu becerileri ve bireysel yenilikçiliklerinin geliştirilmesi sağlanabilir. İleride yapılacak çalışmalarda farklı branşlar ve iller üzerinde de çalışmalar yapılarak karşılaştırmalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Teknolojinin Eğitimle Bütünleştirilmesi, Yenilikçilik, Teknoloji Entegrasyonu, Türkçe Eğitimi, 21. Yüzyıl Becerileri

Giriş

Yirmi birinci yüzyılın ekonomik, kültürel ve toplumsal gereklilikleri bireylerin daha hızlı öğrenmesini zorunlu kılmıştır. Hızlı öğrenme ve öğrenme deneyimlerini geliştirmek için eğitimciler teknolojinin dönüştürücü etkisinden yararlanmak istemektedir. Teknolojinin sınıfta gerçekleşen eğitimle bütünleştirilmesinde kilit rolü olan öğretmenler, daha karmaşık ve daha geniş yeterlilikler gerektiren güçlük ve isteklerle karşı karşıyadır (Benali vd., 2018). 2023 Eğitim Vizyon Belgesi’nde “Dijital içerikleri etkin olarak kullanma ve geliştirme kültürü edinmiş lider [olmak]” geleceğin öğretmenlerinden beklenen özellikler arasında sayılmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Güncel versiyonu 2019’da tasarlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) öğrencilerin yaşam boyunca gereksinim duyabilecekleri beceriler arasında dijital yetkinlik sekiz ana yetkinlik alanından bir tanesi olarak belirlenmiştir (MEB, 2019). Bu bağlamda, Türkçe öğretmenlerinden öğrencilere 21. yüzyılın temel becerilerinden olan dijital yetkinlik konusunda bilgi ve becerisini kazandırmaları istenilmekte ve öğrencilere derslerde internet, akıllı tahta, projeksiyon ve bilgisayar gibi teknolojik araçlarla zenginleştirilmiş bir eğitim ortamı sunmaları beklenmektedir (Karagül, 2020).

Ancak hem Türkiye’de hem de diğer ülkelerde, daha üstün standartlar belirlenmesine ve büyük ölçüde yatırımlar yapılmasına karşın, okullarda teknolojinin eğitimle bütünleştirilmesi istenen düzeye

¹ Sorumlu Yazar. Öğretmen, MEB, Fatma Nur Çelik İmam Hatip Ortaokulu, gulnurakdasmemi@gmail.com

² Doç. Dr. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, atabek@akdeniz.edu.tr, ORCID:0000-0002-2695-1598

ulaşamamıştır (Atabek, 2019; Keengwe vd., 2008; Pamuk vd., 2013). Öğretmenler eğitim programı ya da öğretimde yenilikleri benimseme konusunda tereddüt etmektedirler (Ponticell, 2003). Öğretmenler, konu, eğitim bilimi ve teknoloji bilgilerini sınıf içi uygulamalarla bütünleştirmekte güçlük çekmektedir (Keengwe vd., 2008). Ayrıca öğretmenlerin teknolojik yeterliliklerinin 21. yüzyıl öğrencilerinin gereksinimlerini karşılayacak düzeyde olmadığı rapor edilmiştir (Ertmer vd., 2010; Ertmer vd., 2012).

Teknolojinin eğitimle bütünleştirilmesi; “eğitimsel ve teknolojik süreç ve kaynakların işbu süreç ve kaynakların kolayca bulunabilir ve öğretim programı ile uyumlu olabileceği ve öğrenme ile öğretmeyi pürüzsüz bir biçimde kolaylaştırabileceği bir biçimde tasarlanması, geliştirilmesi, uyarlanması, zenginleştirilmesi, yönetilmesi ve rutinleştirilmesi” olarak tanımlanmıştır (Atabek, 2020, s. 5672). Ek olarak, teknolojinin eğitimle bütünleştirilmesi; internetin, bilgisayarın ve etkileşimli araçların öğrenmeyi desteklemek, geliştirmek ve yenilik katmak için kullanılması olarak tanımlanmakta (Redmann ve Kotrlık, 2004) ve öğrenme ve öğretimsel hazırlık sürecinin bir parçası olarak kabul edilmektedir (Okojie vd., 2006). Ders kitapları ve standart testler yoluyla içerik sunumunu içeren didaktik öğretim, derin öğrenmeyi ve 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeyi teşvik etmemektedir (Benade, 2017; Blackley ve Sheffield, 2015; Garet vd., 2001; Lemoine vd., 2019). 21. yüzyıl beceri gelişimini desteklemek için teknolojiyi düşünceli ve anlamlı yollarla eğitime dahil etmek, öğrenme ve öğretim için önemlidir (McLeod ve Graber, 2019; McLeod ve Shareski, 2018; Trilling ve Fadel, 2009). Teknoloji yönünden donanımlı bir eğitim ortamında; öğretmenlerin öğrencilerine güncel teknolojilerden nasıl yararlanacaklarını, bu teknolojileri anlamlı bir öğrenme aracı olarak nasıl kullanacaklarını öğretmeleri arzu edilmektedir (Kent ve Giles, 2017).

Eğitimde yenilik, dikkat edilmesi gereken ve göz ardı edilemeyecek kritik faktörlerden biridir (Kundu ve Roy, 2016). Foxall’a (2003) göre yenilikçilik, insanların yeni olan şeylere ve onların kendi başarı ve başarısızlıkları üzerindeki etkilere verdikleri tepkilere ilişkin bireyler arası farklılıklardır. Yeniliği daha önce benimseyenlerin kişilik özellikleri okuryazarlık, empati, açık fikirlilik, soyut akıl yürütme, rasyonel bir bakış açısı ve zekâ olarak tanımlanmıştır. Haerlman ve Blank (2012), öğretmen yeniliklerinin ve eğitimin profesyonelleşmesinin aynı zamanda öğrenci performansı ve verimliliği ile doğru orantılı olarak gelişim gösterdiğini belirtmektedir. Öğretmenler sürekli reformun anahtarı (Lemoine vd., 2019) olduğundan öğretmenlerin yenilikçilik özellikleri büyük bir önem arz etmektedir. Öğretmenlerin yeniliklere ayak uydurabilmesi ve küreselleşen dünyanın rekabet ortamında yenilik üretip geliştirebilen bireyler yetiştirmesi açısından yenilikçilik düzeylerinin yüksek olmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Teknolojinin sunduğu olanaklarla öğretim yöntemlerini bütünleştirip uygulamaya koyabilen öğretmenlerin yetiştirilmesi için yenilikçiliklerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Vanderlinde ve Braak, 2011). Genel olarak toplumun özel olarak ise okulların performansını artırmada öğretmenlerin ana hedeflerinden birisi onların yenilikçi davranabilmeleri olmalıdır (Thurlings vd., 2015). Yaratıcı ve yenilikçi davranışlarla, öğretmenler yalnızca karmaşık eğitim hedeflerine ulaşmakla kalmayacak, aynı zamanda öğrencilerin günümüzün küreselleşmiş dünyasında daha etkili hareket etmelerine yardımcı olabilecek kritik becerileri de onlara aşılayabilecektir (Afida vd., 2013).

Teknolojinin eğitimle bütünleştirilmesi, öğrencilerin esnekliğini ve etkileşimini artırmakta (Nagra, 2015), eğitimsel yeniliklerin benimsenmesini sağlamakta (Ritzhaupt vd., 2012), etkin ve anlamlı ders çalışmalarını teşvik etmekte, akademik katılımı, kişisel yeterlilikleri ve teknik becerileri geliştirerek sonucunda akademik başarıyı arttırarak (Shapley vd., 2011) öğrencilerin dijital toplumda daha etkin ve başarılı olmalarını desteklemektedir (Flores, 2015). Öğretmenlerin teknolojiyi eğitimle başarılı bir biçimde bütünleştirebilmeleri, öğrencilerinin eleştirel ve yenilikçi düşünme, karmaşık sorun çözme, iş birliği yapma ve sosyal duygusal becerileri gibi bilgi toplumu becerilerini geliştirebilmelerine olanak tanımaktadır (UNESCO, 2018b). Öğretmen ve öğrencilerin teknolojik kaynaklara erişimlerinin kolaylaşmakta olduğu günümüz koşullarında teknolojinin öğrenme ortamıyla bütünleştirilmesinin belirleyiciliği üzerine daha fazla vurgu yapılmaktadır (O’Bannon ve Judge, 2004). Bu doğrultuda, öğrenme ortamlarıyla teknolojinin bütünleştirilmesini sağlayacak olan öğretmenlerin teknolojiye ilişkin olarak kendilerini daha çok

geliştirmeleri gerekmektedir (Hsu, 2010). Yenilikçi davranış ise, öğretmenlerin sürekli değişen toplumda güncel kalmasına yardımcı olacaktır (Catio,2019).

Dolayısıyla, öğretmenlerin teknolojiyi eğitimle başarılı bir biçimde bütünleştirebilmeleri, onların bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yakından ilgilidir. Bu bağlamda öğretmenlerin teknolojiyi eğitimle bütünleştirmelerine yönelik temel göstergelerin onların bireysel yenilikçilik ile olan ilişkileri içerisinde incelenmesi, öğretmenlerin bu yetkinlik ve becerilerini geliştirmeleri için önerilebilecek çözümlere katkı sağlayacaktır. Daha önce yapılan çalışmalarda Türkçe öğretmenlerinin eğitimde teknolojiyi bütünleştirme göstergeleri ve bireysel yenilikçilik özellikleri aynı tasarım içerisinde incelenmemiştir. Dolayısıyla bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin eğitimde teknoloji entegrasyonu becerileri ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin çeşitli değişkenlerle ve birbirleri ile olan ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca erişmek için aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Türkçe öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu göstergeleri ve bireysel yenilikçilikleri ne düzeydedir?
2. Türkçe öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonuna yönelik temel göstergeleri; onların yaş, cinsiyet, lisansüstü eğitim durumu, öğretmenlik deneyimi, yurt dışına gitme durumu, internet ve sosyal medya kullanım süreleri, AB ya da TÜBİTAK projeleri katılımlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Türkçe öğretmenlerinin bireysel yenilikçilikleri; onların yaş, cinsiyet, lisansüstü eğitim durumu, öğretmenlik deneyimi, yurt dışına gitme durumu, internet ve sosyal medya kullanım süreleri, AB ya da TÜBİTAK projeleri katılımlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Türkçe öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonuna yönelik temel göstergeleri ile bireysel yenilikçilikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Metot

Araştırma Deseni

Çalışmada ilişkisel araştırma yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel araştırma, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişki ve bağlantı gücünün ölçüldüğü bir araştırma yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2017; Creswell, 2017). Bu çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu göstergelerinin ve bireysel yenilikçiliklerinin çeşitli değişkenler (cinsiyet, yaş, lisansüstü eğitim durumları, yurt dışına gitme durumu, öğretmenlik deneyimi, internet ve sosyal medya kullanım süreleri, AB projeleri/TÜBİTAK projeleri katılımları) açısından aralarında ilişki olup olmadığı araştırılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmaya, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Antalya ili merkez ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan ve elverişlilik örnekleme ile belirlenen 77 Türkçe öğretmeni katılmıştır (N=77). Tablo 1'de Türkçe öğretmenlerinin kategorik değişkenlerle ölçülebilen demografik özelliklerinin betimsel değerleri gösterilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri (Kategorik Değişkenler)

	f	%
Cinsiyet		
Kadın	49	63,6
Erkek	28	36,4
Lisansüstü Eğitim		
Yapmayanlar	65	84,4
Tezsiz Yüksek Lisans Yapanlar	7	9,1

Tezli Yüksek Lisans Yapanlar	4	5,2
Doktora Yapanlar	1	1,3
AB Projesi		
Katılmayanlar	66	85,7
Katılanlar	11	14,3
TUBİTAK		
Katılmayanlar	40	51,9
Katılanlar	37	48,1

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan 77 Türkçe öğretmenlerinin %63,6'sı kadın (49 kişi), %36,4'ü erkektir (28 kişi). Türkçe öğretmenlerinin %84,4'ünün lisansüstü eğitim almadığı, %9,1'inin tezsiz yüksek lisans eğitimi aldığı, %5,2'sinin tezli yüksek lisans eğitimi aldığı ve %1,3'ünün doktora yaptığı tespit edilmiştir. AB projelerine katılmayan Türkçe öğretmenlerinin oranı %85,7 iken, AB projelerine katılan Türkçe öğretmenlerinin oranı %14,3'tür. TUBİTAK projelerine katılmayan Türkçe öğretmenlerinin oranı %51,9, katılan Türkçe öğretmenlerinin oranı ise %48,1 olarak bulunmuştur. Tablo 2'de Türkçe öğretmenlerinin sürekli değişkenlerle ölçülebilen demografik özelliklerinin betimsel istatistikleri gösterilmiştir.

Tablo 2.

Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri (Sürekli Değişkenler)

	N	ORT.	SS	Variance	Min.	Max.
Yaş	77	39,61	6,30	39,68	23	53
Öğretmenlik Deneyimi	77	16,56	6,98	48,77	1	38
Yurt Dışına Çıkma Sayısı	77	,91	2,171	4,715	0	15
İnternette Geçirilen Süre	77	171,23	137,35	18866,55	20	1080
Sosyal Medyada Geçirilen Süre	77	115,71	109,38	11964,94	0	900

Tablo 2'de Türkçe öğretmenlerinin yaş ortalamasının 39,61, öğretmenlik deneyimleri ortalamasının 16,56 yıl, yurt dışına çıkma sayısı ortalamasının 0,91, internette geçirdikleri süre ortalamasının 171,23 dakika, sosyal medyada geçirdikleri süre ortalamasının ise 115,71 dakika olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Veriler, Öğretmenlerin Teknoloji Entegrasyonuna Yönelik Temel Göstergeler Ölçeği, Bireysel Yenilikçilik Ölçeği ve kişisel bilgi formundan oluşan bir enstrüman ile gönüllülük ilkesine bağlı olarak toplanmıştır.

Öğretmenlerin Teknoloji Entegrasyonuna Yönelik Temel Göstergeler Ölçeği. Çakıroğlu, Gökoğlu ve Çebi (2015) tarafından geliştirilmiş olup 28 öğeden oluşmakta ve teknoloji okuryazarlığı, teknoloji ile öğretim, mesleki gelişim, etik ve politikalar ile organizasyon ve yönetim alt-boyutlarını içermektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .931 olarak bulunmuştur. Bu değer uygulanan ölçeğin oldukça güvenilir sonuçlar verdiğini göstermektedir.

Bireysel Yenilikçilik Ölçeği. Hurt, Joseph ve Cook (1977) tarafından geliştirilmiş olup Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçe 'ye uyarlanmıştır. Ölçek 20 öğeden oluşmakta ve değişime direnç, fikir önderliği, deneyime açıklık ve risk alma alt-boyutlarını içermektedir. Ölçekten alınan toplam puan 80 puan ve üzeri ise “Yenilikçi”, 69 ile 80 arasında ise “Öncü”, 57 ve 68 puan arasında ise “Sorgulayıcı”, 46 ve 56 puan arasında ise “Kuşkucu”, 46 puan ve altında ise “Gelenekçi” olarak yorumlanmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .820 olarak saptanmıştır. Bulunan değer uygulanan ölçeğin güvenilir sonuçlar verdiğini göstermektedir.

Kişisel bilgi formu. Cinsiyet, yaş, lisansüstü eğitim durumu, öğretmenlik deneyimi, yurt dışına çıkma sayıları, internet ve sosyal medya kullanım süreleri, Avrupa Birliği ya da TÜBİTAK projeleri katılımları ile ilgili bilgiler edinilmiştir. Tablo 4'te kişisel bilgi formunda yer alan demografik değişkenlerin normallik testi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 4.

Demografik Değişkenlerden Alınan Puanların Normallik Testi Sonuçları

Değişkenler	Skewness	Kurtosis
Cinsiyet	0,578	-1,711
Yaş	-0,202	-0,038
Lisansüstü Eğitim Alma	2,781	7,535
Öğretmenlik Deneyimi	0,193	0,371
Yurt Dışına Çıkma Sayıları	4,394	24,324
İnternette Geçirilen Süre	4,175	25,104
Sosyal Medyada Geçirilen Süre	5,058	34,845
AB Projelerine Katılım	2,082	2,396
TÜBİTAK Projelerine Katılım	0,080	-2,048

Tablo 4'te çalışmada elde edilen puanların normal dağılıma uygunluğunun belirlenmesi için basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Çarpıklık-basıklık ranjlarının +/- 2 değerleri arasında olduğu durumlarda normallik katsayıları anlamlı olsa bile verilerin normal dağılım sergilediği kabul edilebilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Demografik değişkenlerden yaş, cinsiyet, öğretmenlik deneyimi, puanlarının çarpıklık ve basıklık değerleri -2 ile +2 değerleri arasında olduğundan değişkenlerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin lisansüstü eğitim, yurt dışına çıkma sayıları, internette ve sosyal medyada geçirilen süre ve AB ve TÜBİTAK projelerine katılım puanlarının çarpıklık ve basıklık değerleri normal kabul edilen değerlerin üzerinde olduğundan normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra SPSS v25 programı ile Student's t-testi, Mann-Whitney U testi Kruskal Wallis H testi, Pearson's r momentler çarpımı korelasyon katsayısı ve Spearman's ρ sıralama korelasyon katsayısı ile çözümlenmiştir. Türkçe öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, branş, öğretmenlik deneyimi puanları normal dağılım gösterdiği için değişkenlerin analizinde parametrik testler; lisansüstü eğitim, yurt dışına çıkma sayıları, internette geçirilen süre, sosyal medyada geçirilen süre ve AB projeleri ve TÜBİTAK projelerine katılım değişkenleri normal dağılım göstermediği için ise analizlerde parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Bulgular

Türkçe öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu göstergeleri ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin betimsel değerleri Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5.

Türkçe Öğretmenlerinin Teknoloji Entegrasyonu Göstergeleri ve Bireysel Yenilikçiliklerini Betimsel Değerleri

Ölçek	N	Ort.	SS	Min.	Max.
Teknoloji Entegrasyonu Göst. [40-200]	77	110,55	17,11	59	140
Bireysel Yenilikçilik [20-100]	77	73,61	10,18	56	99

Tablo 5'te görüldüğü gibi Türkçe öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu göstergeleri ortalamaları $\bar{x}=110,55$ ve bireysel yenilikçilik ortalamaları $\bar{x}=73,61$ olarak bulunmuştur. Teknoloji entegrasyonu göstergeleri ölçeğinden alınan en düşük puan 59, en yüksek puan 140 olarak; bireysel yenilikçilik ölçeğinden alınan en düşük puan 56, en yüksek puan 99 olarak belirlenmiştir. Türkçe öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik ortalama puanlarına bakıldığında genel olarak "Öncü" oldukları belirtilebilir. Türkçe öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu göstergelerinin yaş ve öğretmenlik deneyimleri ile; bireysel yenilikçiliklerinin yaş ve öğretmenlik deneyimleri ile aralarındaki korelasyon sonuçları Tablo 6'da incelenmiştir.

Tablo 6.

Türkçe Öğretmenlerinin Teknoloji Entegrasyonu Göstergelerinin ve Bireysel Yenilikçiliklerinin Yaş ve Öğretmenlik Deneyimleri ile Arasındaki Korelasyon Sonucu

Ölçekler	Değişkenler	N	r	p
Teknoloji Entegrasyonu Göstergeleri	Yaş	77	-,124	0,28
	Öğretmenlik Deneyimi	77	-0,107	0,35
Bireysel Yenilikçilik	Yaş	77	0,084	0,47
	Öğretmenlik Deneyimi	77	0,081	0,48

Tablo 6'da görüldüğü gibi Türkçe öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu göstergelerinin ve bireysel yenilikçiliklerinin yaş ve öğretmenlik deneyimleri ile arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>0,05$). Türkçe öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu göstergelerinin ve bireysel yenilikçiliklerinin cinsiyetlerine göre t testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Türkçe Öğretmenlerinin Teknoloji Entegrasyonu Göstergelerinin ve Bireysel Yenilikçiliklerinin

Ölçek	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	SD	t	p
Teknoloji Entegrasyonu Göstergeleri	Kadın	49	107,1	15,92	75	-2,41	*0,018
	Erkek	28	116,6	17,7			
Bireysel Yenilikçilik	Kadın	49	71,73	9,17	75	-2,19	*0,032
	Erkek	28	76,89	11,16			

Cinsiyetlerine Göre T Testi Sonuçları

Tablo 7’de gösterildiği gibi Türkçe öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu göstergeleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir ($t(75) = -2,41, p < 0,05$). Erkek Türkçe öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu göstergeleri ortalamaları ($\bar{x}=116,6$), kadın Türkçe öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu göstergeleri ortalamaları ($\bar{x}=107,1$) olarak belirlenmiştir. Bu durumda erkek Türkçe öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu göstergeleri kadın Türkçe öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu göstergeleri düzeylerinden daha yüksektir. Türkçe öğretmenlerinin bireysel yenilikçilikleri de cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir ($t(75) = -2,19, p < 0,05$). Erkek Türkçe öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik ortalamaları ($\bar{x}=76,89$), kadın Türkçe öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik ortalamaları ($\bar{x}=71,73$) olarak saptanmıştır. Buna göre erkek Türkçe öğretmenlerinin bireysel yenilikçilikleri kadın Türkçe öğretmenlerinin bireysel yenilikçiliklerinden daha yüksektir. Türkçe öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu göstergeleri ve bireysel yenilikçiliklerinin yurt dışına çıkma sayısı, internet kullanımı ve sosyal medyada geçirilen süre ile arasındaki ikili korelasyon sonuçları Tablo 8’de gösterilmektedir.

Tablo 8.

Türkçe Öğretmenlerinin Teknoloji Entegrasyonu Göstergeleri ve Bireysel Yenilikçiliklerinin Yurt Dışına Çıkma Sayısı, İnternet Kullanımı ve Sosyal Medyada Geçirilen Süre ile Arasındaki Spearman’s rho Korelasyon Sonucu

Ölçek	Değişkenler	N	r	p
Teknoloji Entegrasyonu Göstergeleri	Yurt Dışına Çıkma Sayısı	77	0,030	0,795
	İnternet Kullanımı	77	0,178	0,121
	Sosyal Medyada Geçirilen Süre	77	0,177	0,123
Bireysel Yenilikçilik	Yurt Dışına Çıkış Sayısı	77	0,340**	**0,002
	İnternet Kullanımı	77	0,192	0,094
	Sosyal Medyada Geçirilen Süresi	77	0,190	0,098

Tablo 8’de görüldüğü üzere Türkçe öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu göstergeleri ile yurt dışına çıkma sayıları, internet kullanımı ve sosyal medyada geçirilen süre arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p > 0,05$). Türkçe öğretmenlerinin bireysel yenilikçilikleri ile yurt dışına çıkış sayısı arasında orta düzeyde, olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=0,340, p < 0,05$). Türkçe öğretmenlerinin yurt dışına çıkma sayısı arttıkça bireysel yenilikçiliklerinin de arttığı belirtilebilir. Türkçe öğretmenlerinin bireysel yenilikçilikleri ile internet kullanımı ve sosyal medyada geçirilen süre arasında

anlamli bir iliski bulunamamistir ($p>0,05$). Turkce ogretmenlerinin lisans ustü eğitim durumuna göre teknoloji entegrasyonu goestergeleri ve bireysel yenilikçiliklerinin Kruskal-Wallis H testi sonucu Tablo 9’da gosterilmistir.

Tablo 9.

Türkçe Öğretmenlerinin Teknoloji Entegrasyonu Göstergeleri ve Bireysel Yenilikçiliklerinin Lisans Üstü Eğitim Durumuna Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonucu

Ölçek	Lisansüstü Eğitim	N	Ort. Sırası	SD	χ^2	p
Teknoloji Entegrasyonu Göstergeleri	Yapmayanlar	65	38,22	3	3,305	0,34
	Tezsiz YL	7	36,79			
	Tezli YL	4	46,25			
	Doktora	1	76,00			
Bireysel Yenilikçilik	Yapmayanlar	65	39,81	3	4,111	0,25
	Tezsiz YL	7	31,36			
	Tezli YL	4	30,25			
	Doktora	1	75,00			

Tablo 9’da Türkçe öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu göstergeleri ve bireysel yenilikçiliklerinin lisansüstü eğitim durumlarına göre farklılığını anlamak için yapılan Kruskal-Wallis H Testi sonuçları görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu göstergeleri ve bireysel yenilikçilikleri lisansüstü eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Türkçe öğretmenlerinin AB ve TÜBİTAK projelerine katılımlarına göre teknoloji entegrasyonu göstergeleri ve bireysel yenilikçilik puanlarının sonuçları Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10.

Türkçe Öğretmenlerinin Teknoloji Entegrasyonu Göstergeleri ve Bireysel Yenilikçiliklerinin AB ve TÜBİTAK Projelerine Katılımlarına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçekler	AB Projelerine Katılım	N	Sıra Ort.	Sıra Farkı	U	p
Teknoloji Entegrasyonu Göstergeleri	Hayır	66	37,02	2443,50	232,50	0,057
	Evet	11	50,86	559,50		
	Total	77				
Bireysel Yenilikçilik	Hayır	66	37,02	2443,00	232,00	0,056
	Evet	11	50,91	560,00		
	Total	77				

	TUBİTAK Projelerine Katılım	N	Sıra Ort.	Sıra Farkı	U	p
Teknoloji Entegrasyonu Göstergeleri	Hayır	40	38,56	1542,50	722,50	0,85
	Evet	37	39,47	1460,50		
	Total	77				
Bireysel Yenilikçilik	Hayır	40	35,08	1403,00	583,00	0,10
	Evet	37	43,24	1600,00		
	Total	77				

Tablo 10’da görüldüğü üzere Türkçe öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu göstergeleri, AB projeleri ve TUBİTAK projeleri katılımlarına göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>0,05$). Türkçe öğretmenlerinin bireysel yenilikçiliklerinin AB projeleri ve TUBİTAK projeleri katılımlarına göre anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$).

Türkçe öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu göstergeleri ve bireysel yenilikçilikleri arasındaki korelasyon Pearson’ s r momentler çarpımı korelasyon katsayısı ile çözümlenmiştir. Türkçe öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu göstergeleri ve bireysel yenilikçilikleri arasında orta düzeyde, olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=0.488$, $p<0,05$). Türkçe öğretmenlerinin bireysel yenilikçiliklerinin arttıkça teknoloji entegrasyonu göstergelerinin de artabileceği olasıdır.

Tartışma

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre Türkçe öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu göstergeleri düşük düzeyde bulunmuştur. Daha önce yapılan çalışmalarda öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecinde faydalı olacak güncel teknolojiler hakkında bilgi sahibi olmadıklarından derslerinde teknolojiyi yeterince kullanamadıkları belirtilmektedir (Gülbahar ve Güven, 2008). Türkçe öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Başaran ve Keleş (2015) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin büyük oranda sorgulayıcılar ve öncüler kategorisinde oldukları belirtilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu göstergeleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Erkek Türkçe öğretmenlerinin kadın Türkçe öğretmenlerine göre teknolojiyi eğitimle daha iyi bütünleştirebildikleri belirtilebilir. Ünal ve Teker (2013), yapmış oldukları çalışmada benzer sonuçlara ulaşarak, erkek öğretmen adaylarında bilgisayar teknolojisini kullanma öz-yeterlik algısının anlamlı biçimde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Türkçe öğretmenlerinin bireysel yenilikçiliklerinde cinsiyete göre anlamlı değişiklik gözlemlenmiştir. Erkek Türkçe öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin kadın Türkçe öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yoz (2020), araştırmasında erkek öğretmenlerin bireysel yenilikçiliklerinin risk alma boyutunda erkek öğretmenlerden daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Türkçe öğretmenlerin teknolojiyi eğitimle bütünleştirme göstergeleri AB Projelerine katılım durumlarına göre anlamlı değişiklik göstermektedir. AB projelerine katılan Türkçe öğretmenlerinin AB projelerine katılmayan Türkçe öğretmenlerine göre daha olumlu teknolojik entegrasyon göstergelerine sahip olduğu belirlenmiştir. Bozdağ’ın (2017) yaptığı çalışmada e-twinning projesine katılan öğretmenlerin teknolojiyi birçok alanda daha etkili kullandığı tespit edilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin yurt dışına çıkma sayıları ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında orta düzeyde, olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre, öğretmenlerin yurt dışında bulunma durumları arttıkça bireysel yenilikçilik düzeylerinin de yükselebileceği olasıdır. Türkçe öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu göstergeleri ile bireysel yenilikçilikleri arasında olumlu yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Alan yazında öğretmenlerin yenilikçilik ve eğitimde teknoloji

kullanımı arasında benzer sonuçlar mevcuttur (Atlı ve Mazman Akar, 2019; Sarı ve Kartal, 2018; Yılmaz ve Mutlu Bayraktar, 2014). Türkçe öğretmenlerin bireysel yenilikçilikleri arttıkça teknoloji entegrasyonu göstergelerinin de artabileceği belirtilebilir.

Sonuç

Toplumsal gelişmenin en belirleyici aktörlerinden olan öğretmenlerin kendilerini yenilemek ve geliştirmek için uluslararası projelere ve yurt dışı gezilerine katılıp bilgi, beceri ve yeterliliklerini sürekli olarak güncellemeleri gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin teknolojiyi eğitimle bütünleştirme becerilerinin ve bireysel yenilikçiliklerinin desteklenmesi gerekmektedir. Teknoloji yönünden donanımlı bir eğitim ortamında; öğretmenlerin öğrencilerine güncel teknolojilerden nasıl yararlanacaklarını, bu teknolojileri anlamlı bir öğrenme aracı olarak nasıl kullanacaklarını öğretmeleri beklenmektedir. Öğretmenlere hizmet öncesi ya da hizmet içi eğitim sürecinde teknolojiye dayalı olarak çalıştırma ortamları oluşturulmalı, teknolojiyle öğrenme-öğretme davranışlarını şekillendiren kullanıma teşvik edilmelidir. Böylece, öğrenci güdülenimi artabilecek, öğrenme daha ilgi çekici hale getirilebilecek ve geleceğin gereksinimlerine uygun bireyler yetiştirmek için katkı sağlanabilecektir.

Öneriler

Öğretmen adayları için öğretimin niteliğinin artırılması ve programın teknoloji entegrasyonu açısından iyileştirilmesi önerilebilir. Öğretmenlerin teknolojiyi eğitimle başarılı bir şekilde bütünleştirebilmeleri için gerekli eğitimler ve kaynaklar sağlanabilir. Kadın öğretmenlerin teknolojiyi eğitimle bütünleştirebilme ve yenilikçilik açısından desteklenmesi gerekmektedir.

Öğretmenler; yurtdışı deneyimlerine ve AB projesi gibi uluslararası bilimsel projelere katılımı kolaylaştırılıp desteklenmelidir. Öğretmenlerin kendi olanaklarıyla da yurtdışına çıkabilmeleri için ekonomik olarak güçlendirilmeli ve özlük hakları genişletilmelidir. Yenilikçi eğitim uygulamalarıyla, eğitimcilerin öğrenme deneyimini zenginleştirebilir. Farklı illerde ve branşlarda çalışmalar yapılarak bölgesel karşılaştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

Afida, A., Aini, H., & Rosadah, A. M. (2013). A Review of Research on Creative Teachers in Higher Education. *International Education Studies*, 6, 8-14.

Atabek, O. (2019). Challenges in integrating technology into education. *Turkish Studies - Information Technologies and Applied Sciences*, 14(1), 1-19. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14810>

Atabek, O. (2020). Experienced educators' suggestions for solutions to the challenges to technology integration. *Education and Information Technologies*. 2020(25), 5669-5685. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10243-y>

Benade, L. (2017). Is the classroom obsolete in the twenty-first century? *Educational Philosophy and Theory*, 49(8), 796-807.

Benali, M., Kaddouri, M., and Azzimani, T. (2018). Digital competence of Moroccan teachers of English. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 14(2), 99-120.

Blackley, S., & Sheffield, R. (2015). Digital andragogy: A richer blend of initial teacher education in the 21st century. *Issues in Educational Research*, 25(4), 397-414.

Bozdağ, Ç. (2017). Almanya ve Türkiye'de okullarda teknoloji entegrasyonu. etwinning örneği üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 1(1), 42-64.

Büyüköztürk, Ş. (2017). *Özgünlük Ölçeği'nin uyarlanması ve özgünlük ile mutluluk arasındaki ilişkide maneviyatın aracı rolü*. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 38-59.

Catio, M. (2019). Analyzing the competency of principals using the framework of the wales national standard for head teacher in boosting teacher's innovative behavior. *International Journal of Managerial Studies and Research*, 7, 1-6.

Creswell, J. W. (2017). Karma yöntem araştırmalarına giriş (M. Sözbilir, Çev.). Ankara: Pegem

Demir Basaran, S., & Keles, S. (2015). Who is innovative? Examination of teachers' innovativeness level. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi-Hacettepe University Journal Of Education*, 30(4).

Ertmer, P. A., ve Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255-284.

Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A., Sadik, O., Sendurur, P. & Sendurur, P., (2012). *Teacher Beliefs And Technology Integration Practies: A Critical Relationship*, Computers And Education, 5.

Flores, E. (2015). *The Impact of Globalization on the Development of Educational Policy, 21st Century Learning, and Education in Science, Technology, Engineering, and Mathematics in Costa Rican Schools* (Doctoral dissertation, University of Southern California).

Gulbahar, Y., & Guven, I. (2008). A survey on ICT usage and the perceptions of social studies teachers in Turkey. *Journal of Educational Technology & Society*, 11(3), 37-51.

Goldsmith, R. E., ve Foxall, G. R. (2003). The measurement of innovativeness. *The international handbook on innovation*, 5, 321-330.

Haelermans, C., & Blank, J. L. (2012). Is a schools' performance related to technical change? –A study on the relationship between innovations and secondary school productivity. *Computers & Education*, 59(3), 884-892.

Hsu, S. (2010). Developing a scale for teacher integration of information and communication technology in grades 1-9. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(3), 175-189.

İbrahim, S. A. R. I., & Kartal, F. (2018). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının teknoloji kullanımına yönelik tutumlarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 1673-1689.

Karagül, S. (2020). *Türkçe öğretmeni adaylarının temel teknoloji yeterlik düzeyi algılarının incelenmesi (Burdur örneği)*. L. Uzun, B. Ü. Bozkurt, E. Arıca Akkök, Ö. Dağ Tarcan (Eds.), *Türkçenin Eğitimi-Öğretiminde Kuramsal ve Uygulamalı Çalışmalar – 11 içinde*, (469-481). Ankara: Ankara Üniversitesi TÖMER.

Keengwe, J., Onchwari, G., & Wachira, P. (2008). Computer technology integration and student learning: Barriers and promise. *Journal of Science Education and Technology*, 17(6), 560-565.

Kent, A. M., and Giles, R. M. (2017). Preservice Teachers' Technology Self-Efficacy. *SRATE Journal*, 9-27.

Kirkwood, T. F. (2001). Our global age requires global education: Clarifying definitional ambiguities. *The social studies*, 92(1), 10-15.

Kundu, A., & Roy, D. D. (2016). School Climate Perception and Innovative Work Behaviour of School Teachers. *International Journal of Education and Psychological Research*, 5, 129-133.

Lemoine, P. A., Seneca, S., & Richardson, M. D. (2019). Resilience for faculty development in global higher education. In *Handbook of Research on Faculty Development for Digital Teaching and Learning* (pp. 481-504). IGI Global.

McLeod, S., & Shareski, D. (2018). *Different schools for a different world*. Solution Tree Press, a division of Solution Tree.

-
- McLeod, S., & Graber, J. (2019). *Harnessing technology for deeper learning*. Bloomington, IN: *Solution Tree Press*.
- MEB, (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. Millî Eğitim Bakanlığı
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Nagra, H. (2015). *Technology-Enhanced, Inquiry-Based Learning in the Science Classroom*.
- O'Bannon, B. ve Judge, S. (2004). Implementing partnerships across the curriculum with technology. *Journal of Research on Technology in Education*, 37(2), 197- 216.
- Okojie, M. C. P. O., Olinzock, A. A., & Okojie-Boulder, T. C. (2006). The pedagogy of technology integration. *The Journal of Technology Studies*, 32(2), 66–71.
- Pamuk, S., Çakır, R., Ergun, M., Yılmaz, H. B. & Ayas, C. (2013). Öğretmen ve öğrenci bakış açısıyla tablet pc ve etkileşimli tahta kullanımı: Fatih projesi değerlendirmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1799-1822
- Ponticell, J. A. (2003). Enhancers and inhibitors of teacher risk taking: A case study. *Peabody Journal of Education*, 78(3), 5-24.
- Redmann, D. H., and Kotrlik, J. W. (2004). Analysis of Technology Integration in the Teaching-Learning Process in Selected Career and Technical Education Programs. *Journal of Vocational Education Research*, 3-25.
- Ritzhaupt, A. D., Dawson, K., & Cavanaugh, C. (2012). An investigation of factors influencing student use of technology in K-12 classrooms using path analysis. *Journal of Educational Computing Research*, 46(3), 229-254.
- Shapley, K., Sheehan, D., Maloney, C., & Caranikas-Walker, F. (2011). Effects of technology immersion on middle school students' learning opportunities and achievement. *The Journal of Educational Research*, 104(5), 299-315.
- Tabachnick B.G & Fidell L.S. (2013) *Using Multivariate Statistics* (sixth ed.) Pearson.
- Thurlings, M., Evers, A. T., & Vermeulen, M. (2015). Toward a model of explaining teachers' Innovative behavior: A literature review. *Review of Educational Research*, 85(3), 430–447.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). What is 21st Century Learning. *21st century skills: Learning for life in our times*.
- UNESCO. (2018b). ICT Competency Framework for Tecer Version 3. *Paris: The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*. UNESCO Digital Library.
- Vanderlinde, R., & van Braak, J. (2011). A new ICT curriculum for primary education in Flanders: Defining and predicting teachers' perceptions of innovation attributes. *Journal of educational technology & Society*, 14(2), 124-135.
- Yalçın, A. T. L. I., & AKAR, S. G. M. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Özellikleri ile Derste Teknoloji Kullanımına Yönelik Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 1-31.
- Yılmaz, O., & Bayraktar, D. M. (2014). Teachers' attitudes towards the use of educational technologies and their individual innovativeness categories. *Procedia-social and behavioral sciences*, 116, 3458-3461.
- Yoz, E. (2020). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin yordayıcısı olarak okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışları.

İlkokul Düzeyinde Fen Bilimleri Eğitimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Mehmet ÜRÜNİBRAHİMOĞLU¹

MEB

Özet

Problem Durumu ve Amaç: Sınıf öğretmenliği lisansüstü programlarında farklı disiplinlerde tezler yapılabilmektedir. Bu programlar altında yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri arasında fen bilimleri eğitimi de bulunmaktadır. Ayrıca ilkökul fen bilimleri eğitimi ile ilgili Eğitim Programları ve Öğretim, Özel Eğitim gibi programlar altında da tezler hazırlanabilmektedir. Bu programlar altındaki fen bilimleri eğitimi ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi önemlidir. Nitekim bu tezlerin detaylı olarak incelenmesi yapılan tezlerin niteliği hakkında önemli bilgiler verebilir. Bu bilgiler alandaki eksikliklerin giderilmesinde ve yapılacak yeni lisansüstü tezlerde araştırmacılara yol gösterebilir. Bu bağlamda çalışmanın amacı ilkökul düzeyinde Türkiye’de fen bilimleri eğitimine yönelik yapılan lisansüstü tezleri incelemektir. *Yöntem:* Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Bu çalışmada incelenecek tezler belirlenirken ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Çalışmada 90 yüksek lisans ve doktora tezi araştırmada kullanılacak çalışma dokümanlarını oluşturmuştur. Çalışmada veri toplamak için Lisansüstü Tez İnceleme Formu kullanılmıştır. Çalışmada toplanan verilerin çözümlenmesinde nitel veri analizi yöntemlerinden betimsel analiz kullanılmıştır. *Bulgular:* 19 (% 21,11) tezin nicel, 19 (% 21,11) tezin nitel, 22 (% 24,44) tezin karma araştırma yaklaşımı ile hazırlandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca 30 (% 33,33) tezde ise kullanılan araştırma yaklaşımının belirtilmediği bulgusuna ulaşılmıştır. 78 (% 86,7) tezde güvenilirliğe ilişkin yapılan çalışmalarla ilgili bilgi olduğu, 12 (% 13,3) tezde güvenilirliğe ilişkin yapılan çalışmalarla ilgili bilgi olmadığı bulunmuştur. *Öneriler:* Yüksek lisans ve doktora programlarında istatistik dersi zorunlu olabilir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, Doküman incelemesi, Fen bilimleri eğitimi, Lisansüstü Eğitim

Giriş

Aydınlanma Çağının başlamasıyla bilimsel araştırmalara artan ilgi Modern Çağda gereksinim haline dönüşmüştür. Bilimsel çalışmalara olan gereksinim arttıkça yükseköğretime olan talep de artmıştır. Bunun sonucunda küresel olarak üniversitelerde lisansüstü eğitime verilen önem artmıştır. Bunun sonucunda lisansüstü eğitim de belirli bir nitelik kazanmaya başlamıştır.

Dünyada lisansüstü eğitim alanında yaşanan gelişmelerden Türkiye’de etkilenmiştir. Bunun sonucunda Türkiye’de 1950’li yıllardan itibaren yükseköğretime olan ilgi ve talep artmıştır. Bu süreçte Türkiye’deki üniversitelerin sayısı artmıştır. 1959 yılında çıkarılan 7344 sayılı yasayla birlikte üniversitelerin bünyesinde kurulan akademik birimlere lisansüstü eğitim ve araştırma yapma görevi verilmiştir. 1981 yılında çıkarılan yasayla yüksek lisans, doktora, tıpta uzmanlık ve sanatta yeterlik eğitim alanında düzenlemeler yapılmıştır. 1992 ve 2006 yıllarında ise üniversite sayılarının hızla artmasıyla birlikte yeni lisansüstü programları açılmıştır (Yazıcıoğlu ve Genç, 2021). Bu programlardan birisi de Temel Eğitim Bölümüne bağlı olarak açılan sınıf öğretmenliği lisansüstü programlarıdır.

Sınıf öğretmenliği lisansüstü programları multidisipliner programlardır. Bu yüzden bu program altında farklı disiplinlerde tezler yapılabilmektedir. Sınıf öğretmenliği lisansüstü programları altında yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri arasında fen bilimleri eğitimi de bulunmaktadır. Ayrıca ilkökul fen bilimleri eğitimi ile

¹ Sorumlu Yazar. MEB, mehmeturunoglu27@gmail.com

ilgili Eğitim Programları ve Öğretim, Özel Eğitim gibi programlar altında da tezler hazırlanabilmektedir. Bu programlar altındaki fen bilimleri eğitimi ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi önemlidir. Nitekim bu tezlerin detaylı olarak incelenmesi yapılan tezlerin niteliği hakkında önemli bilgiler verebilir. Bu bilgiler alandaki eksikliklerin giderilmesinde ve yapılacak yeni lisansüstü tezlerde araştırmacılara yol gösterebilir. Ayrıca alanyazın incelendiğinde ilkökul fen bilimleri eğitimi alanında yapılan tezleri inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda çalışmanın amacı ilkökul düzeyinde Türkiye’de fen bilimleri eğitime yönelik yapılan lisansüstü tezleri incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu problemlere cevap aranmıştır:

1. İlkokul fen bilimleri eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezler hangi yıllarda yapılmıştır?
2. İlkokul fen bilimleri eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezler hangi üniversitelerde yapılmıştır?
3. İlkokul fen bilimleri eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin türleri nasıldır?
4. İlkokul fen bilimleri eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin danışmanları nasıldır?
5. İlkokul fen bilimleri eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin konuları nasıldır?
6. İlkokul fen bilimleri eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin yöntem bölümleri (araştırma yaklaşımı, araştırma deseni, örnekleme yöntemi, örneklem büyüklüğü, veri kaynağı, veri toplama aracı) nasıldır?
7. İlkokul fen bilimleri eğitimi alanında yapılan lisansüstü veri analizi (güvenirlilik, geçerlik, normal dağılım) nasıldır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar detaylı olarak verilerin toplanmasını, soruların irdelenmesini ve verilerin ortaya konulmasını sağlayan bir araştırma yöntemidir (Bayyurt ve Seggie, 2017). Bu araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemleri kullanılarak araştırma sorularına gerçekçi ve bütüncül cevaplar aranır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren basılı ve elektronik materyallerin analizini kapsayan bir dizi sistematik işlemlerden oluşur. Doküman incelemesi, veri çeşitliliğini sağlamak için diğer araştırma yöntemleriyle birlikte kullanıldığı gibi tek başına da nitel bir araştırma yöntemi olarak da kullanılabilir (Sönmez ve Özcan, 2020).

Çalışma Dokümanı

Bu çalışmada incelenecek tezler belirlenirken YÖK Ulusal Tez Merkezi’nin veri tabanı kullanılmıştır. Veri tabanında incelenecek tezler belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine araştırılmasına imkan verir. Ölçüt örnekleme ise önceden belirlenmiş ölçüt veya ölçütleri karşılayan bütün durumların araştırılmasıdır. Belirlenen ölçütler araştırmacı tarafından da oluşturulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada incelenecek olan tezler belirlenirken ölçüt olarak; tezlerin ilkökul düzeyinde, fen bilimleri eğitimi alanında ve iznli olması belirlenmiştir. Bu bağlamda çalışmada YÖK Ulusal Tez Merkezi’nin veri tabanında sözü edilen ölçütleri karşılayan 90 yüksek lisans ve doktora tezi araştırmada kullanılacak çalışma dokümanlarını oluşturmuştur.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Çalışmada incelenen tezler hakkında veri toplamak için Lisansüstü Tez İnceleme Formu kullanılmıştır. Form araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Lisansüstü Tez İnceleme Formu; “Yıl, Tür, Üniversite, Konu, Araştırma Yaklaşımı, Araştırma Yöntemi, Örneklem, Örneklem Büyüklüğü, Veri Kaynağı, Veri Toplama Aracı, Güvenirlilik, Geçerlik ve Normal Dağılım” olmak üzere 13 başlıktan oluşmuştur.

Verilerin Analizi

Çalışmada toplanan verilerin çözümlenmesinde nitel veri analizi yöntemlerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz yapılırken toplanan veriler, önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve

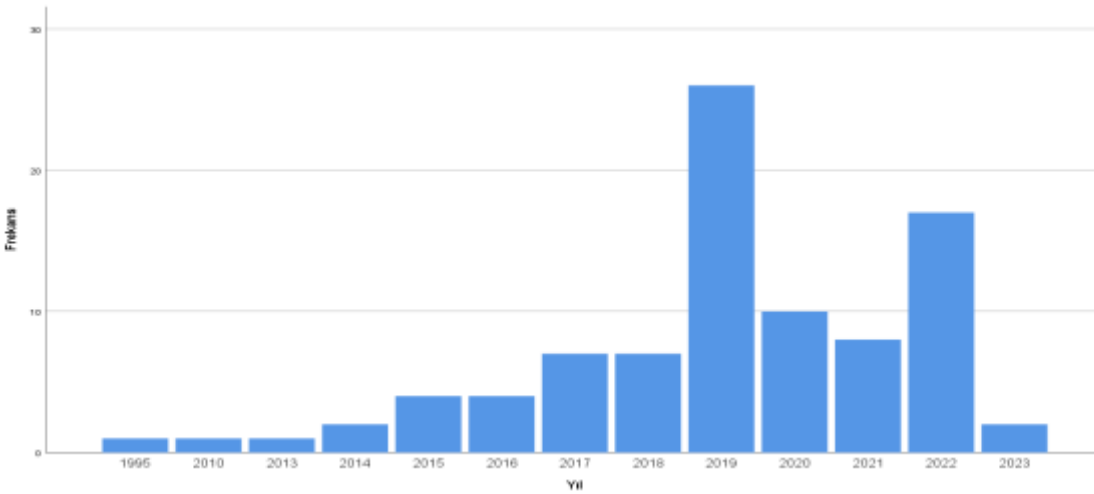
yorumlanır. Betimsel analizin amacı araştırma sonucunda ulaşılan bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde sunmaktır. Betimsel analizde önce tematik bir çerçeve oluşturulur. Sonra oluşturulan tematik çerçeveye göre veriler düzenlenir. Daha sonra düzenlenen verilerden yola çıkılarak bulgular tanımlanır. Betimsel analizin en son aşamasında ise araştırmacı tanımlanan bulguları yorumlar (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde ilkokul fen bilimleri eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesinden elde edilen bulgular verilmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular şekiller ile açıklanmıştır.

Şekil 1.

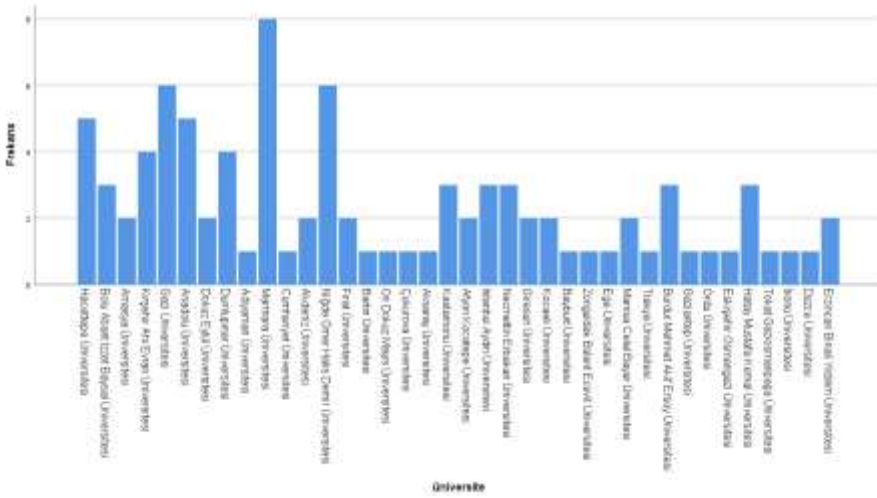
İlkokul Fen Bilimleri Eğitimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı



Şekil 1’de görüldüğü gibi ilkokul düzeyinde fen bilimleri eğitimi alanında hazırlanan 90 lisansüstü tezin yayımlandığı yıllar beşer yıllık dönemler olarak incelendiğinde; 1994-1998 arasında 1 (% 1,11) tez, 1999-2003 arasında hiçbir tez yayımlanmadığı, 2004-2008 arasında hiçbir tez yayımlanmadığı, 2009-2013 arasında 2 (% 2,22) tez, 2014-2018 yılları arasında 24 (% 26.66) tez, 2019-2023 yılları arasında 63 (% 70) tez yayımlandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgulara göre ilkokul düzeyinde fen bilimleri eğitimi alanında; en çok tezin 2019-2023 ve en az tezin 1994-1998 yılları arasında yayımlandığı söylenebilir. Bunun yanında 1999-2008 yılları arasında ise hiçbir tezin yayımlanmadığı yorumu yapılabilir.

Şekil 2.

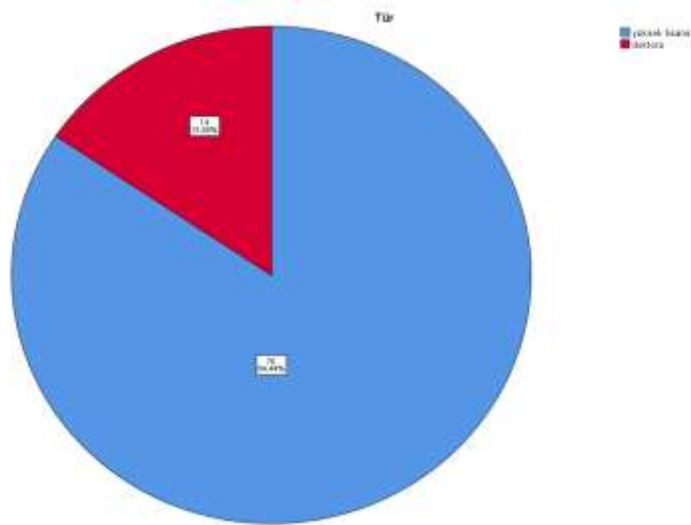
İlkokul Fen Bilimleri Eğitimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı



Şekil 2’de görüldüğü gibi ilkökul düzeyinde fen bilimleri eğitimi alanında hazırlanan 90 lisanüstü tezin yapıldığı üniversiteler incelendiğinde; tezlerin toplamda 40 üniversitede yapıldığı bulunmuştur. Bu bağlamda en çok tez hazırlanan üniversitelerin; Hacettepe Üniversitesi 5 (% 5,6), Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi 3 (% 3,3), Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi 4 (% 4,4), Gazi Üniversitesi 6 (% 6,7), Anadolu Üniversitesi 5 (% 5,6), Dumlupınar Üniversitesi 4 (% 4,4), Marmara Üniversitesi 8 (% 8,9), Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi 6 (% 6,7), Kastamonu Üniversitesi 3 (% 3,3), İstanbul Aydın Üniversitesi 3 (% 3,3), Necmettin Erbakan Üniversitesi 3 (% 3,3), Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi 3 (% 3,3), Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi 3 (% 3,3) olmak üzere 13 tane olduğu bulunmuştur. Bu üniversiteler dışında tez hazırlanan 27 üniversitenin; 8’inde 2 tez, 19’unda 1 tez hazırlandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgulara göre ilkökul düzeyinde fen bilimleri eğitimi alanında en çok tezin Marmara Üniversitesi ve Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi’nde hazırlandığı söylenebilir. Bunun yanında ilkökul düzeyinde fen bilimleri eğitimi alanında lisanüstü tezin hazırlandığı üniversitelerin birçoğunda 1 veya 2 tez hazırlandığı söylenebilir.

Şekil 3.

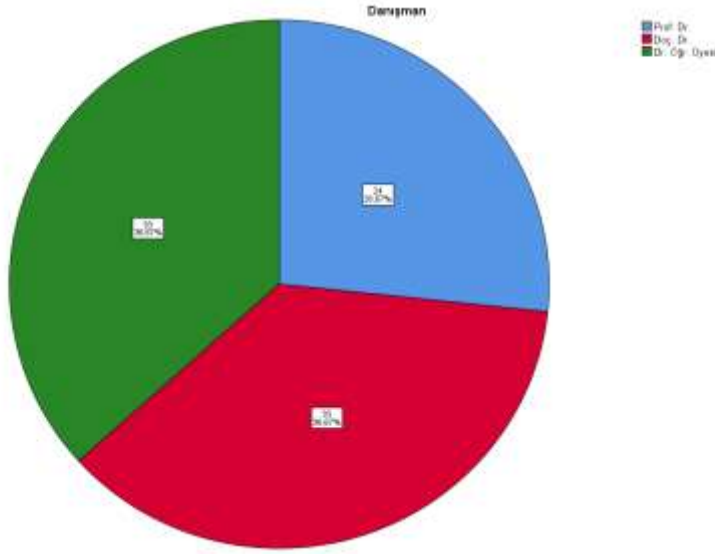
İlkökul Fen Bilimleri Eğitimi Alanında Yapılan Lisanüstü Tezlerin Türlerine Göre Dağılımı



Şekil 3’de görüldüğü gibi ilkökul düzeyinde fen bilimleri eğitimi alanında yapılan 90 lisanüstü tezin türleri incelendiğinde; 76’sının (% 84,44) yüksek lisans tezi, 14’ünün (% 15,55) doktora tezi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgulara göre ilkökul düzeyinde fen bilimleri eğitimi alanında en çok yüksek lisans tezi hazırlandığı söylenebilir.

Şekil 4.

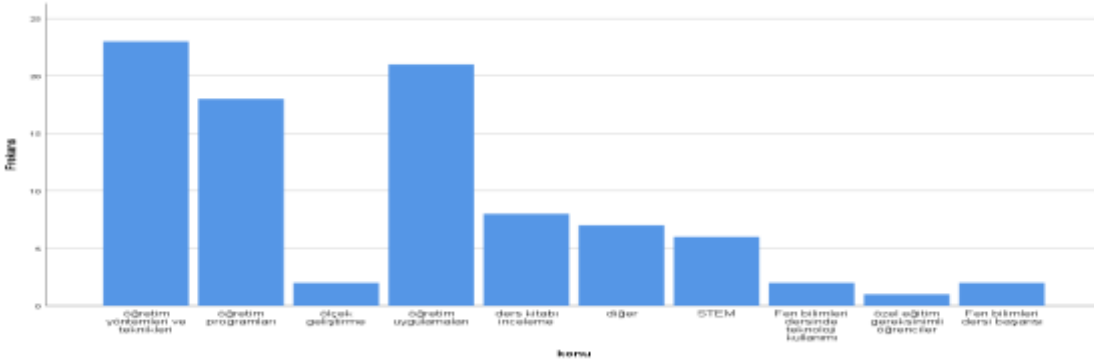
İlkokul Fen Bilimleri Eğitimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Danışmanlarına Göre Dağılımı



Şekil 4’de görüldüğü gibi ilkökul düzeyinde fen bilimleri eğitimi alanında hazırlanan 90 lisansüstü tezin danışmanları incelendiğinde; 24 (% 26,66) tezin danışmanının Prof. Dr., 33 (%36,66) tezin danışmanının Doç. Dr., 33 (%36,66) tezin danışmanının Dr. Öğretim Üyesi ünvanına sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgulara göre ilkökul düzeyinde fen bilimleri eğitimi alanında hazırlanan tezlerde, tez yazarlarının danışman olarak daha çok Doç. Dr. ve Dr. Öğretim Üyesi ünvanına sahip danışmanları tercih ettiği söylenebilir.

Şekil 5.

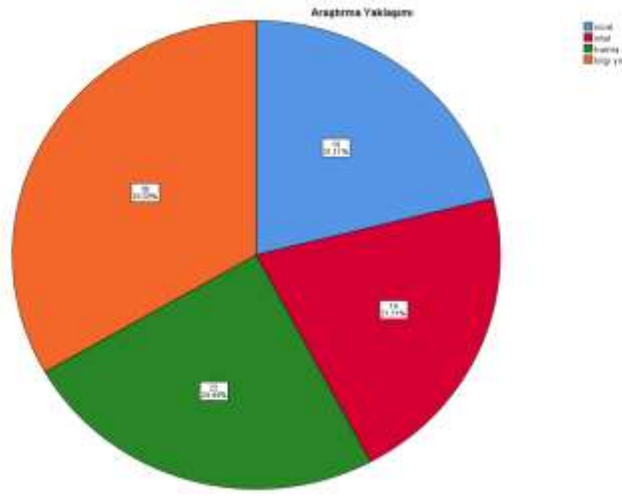
İlkokul Fen Bilimleri Eğitimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Konu Dağılımı



Şekil 5’de görüldüğü gibi ilkökul düzeyinde fen bilimleri eğitimi alanında hazırlanan 90 lisansüstü tezin konu dağılımı incelendiğinde; 23 (% 25,6) tezde öğretim yöntemleri ve teknikleri, 18 (% 20) tezde öğretim programları, 2 (% 2,2) tezde ölçek geliştirme, 21 (% 23,3) tezde öğretim uygulamaları, 8 (% 8,9) tezde ders kitabı inceleme, 7 (% 7,8) tezde diğer, 6 (% 6,7) tezde STEM, 2 (% 2,2) tezde Fen bilimleri dersinde teknoloji kullanımı, 1 (% 1,1) tezde özel eğitim gereksinimli öğrenciler, 2 tezde (% 2,2) Fen bilimleri dersi başarıları konusunun çalışıldığı bulunmuştur. Bu bulgulara göre tezlerde çalışılan; en fazla konunun öğretim yöntemleri ve teknikleri, en az çalışılan konunun özel eğitim gereksinimli öğrenciler olduğu söylenebilir. Bununla birlikte Fen Bilimleri dersi için önemli olduğu söylenebilecek STEM konusunun ve Fen bilimleri dersinde teknoloji kullanımı konularının oldukça az sayıda çalışıldığı yorumu yapılabilir.

Şekil 6.

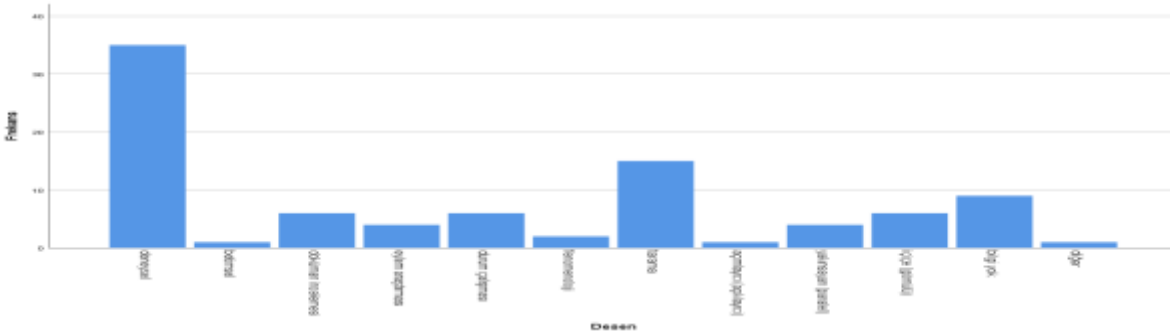
İlkokul Fen Bilimleri Eğitimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Araştırma Yaklaşımlarına Göre Dağılımı



Şekil 6’da görüldüğü gibi ilkökul düzeyinde fen bilimleri eğitimi alanında hazırlanan 90 lisansüstü tezin araştırma yaklaşımları incelendiğinde; 19 (% 21,11) tezin nicel, 19 (% 21,11) tezin nitel, 22 (% 24,44) tezin karma araştırma yaklaşımı ile hazırlandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca 30 (% 33,33) tezde ise kullanılan araştırma yaklaşımının belirtilmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgulara göre ilkökul düzeyinde fen bilimleri eğitimi alanında hazırlanan tezlerde; karma yaklaşımın nicel ve nitel yaklaşımlara göre daha çok tercih edildiği, 30 tezde ise kullanılan araştırma yaklaşımının belirtilmediği söylenebilir.

Şekil 7.

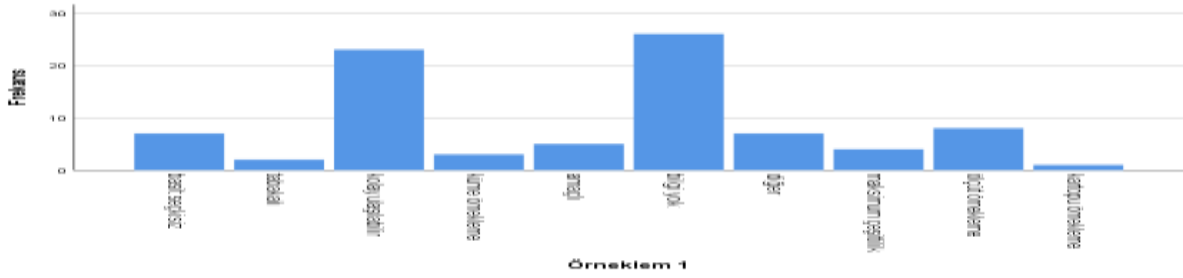
İlkokul Fen Bilimleri Eğitimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Desenlerine Göre Dağılımı



Şekil 7’de görüldüğü gibi ilkökul düzeyinde fen bilimleri eğitimi alanında hazırlanan 90 lisansüstü tezin desenleri incelendiğinde tezlerden; 35’inde (% 38,9) deneysel, 15’inde tarama (%16,7), 6’sında (% 6,7) doküman incelemesi, 6’sında (% 6,7) durum çalışması, 6’sında (% 6,7) içiçe (gömülü), 4’ünde (% 4,4) eylem araştırması, 4’ünde (% 4,4) yakınsayan (paralel), 2’sinde (%2,2) fenomenoloji, 1’inde (%1,1) betimsel, 1’inde (%1,1) açımlayıcı (açıklayıcı), 1’inde (%1,1) diğer desenin kullanıldığı bulunmuştur. Bunun yanında tezlerin 9’unda (% 33,33) ise kullanılan desene ilişkin bilgi olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgulara göre ilkökul düzeyinde fen bilimleri eğitimi alanında hazırlanan tezlerde deneysel desenin diğer desenlere göre daha çok kullanıldığı, 9 tezde ise kullanılan desene ilişkin bilgi olmadığı söylenebilir.

Şekil 8.

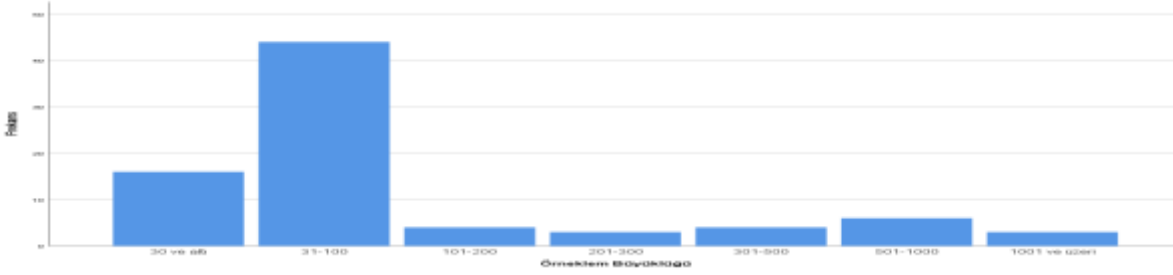
İlkokul Fen Bilimleri Eğitimi Alanında Yapılan Lisanüstü Tezlerin Örnekleme Yöntemlerine Göre Dağılımı



Şekil 8’de görüldüğü gibi ilkökul düzeyinde fen bilimleri eğitimi alanında hazırlanan 90 lisanüstü tezin örnekleme yöntemleri incelendiğinde; 7 (% 7,3) tezde basit seçkisiz, 2 (% 2,1) tezde tabakalı, kolay ulaşılabilir 23 (% 24), 3 tezde (% 3,1) küme, 17 tezde (% 17,17) amaçlı, 7 (%7,3) tezde diğer, 1 (%1) tezde kartopu örnekleme yöntemlerinin kullanılmadığı bulunmuştur. Bunun yanında 26 (% 27,1) tezde örnekleme yöntemine ilişkin bilgi olmadığı ve 10 (% 10,1) tezde ise örneklem alınmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgulara göre ilkökul düzeyinde fen bilimleri eğitimi alanında hazırlanan tezlerde; en çok kolay ulaşılabilir, en az kartopu örnekleme yönteminin kullanıldığı söylenebilir. Bunun yanında tezlerin önemli bir bölümünde örnekleme yöntemiyle ilgili bilgi olmadığı yorumu yapılabilir.

Şekil 9.

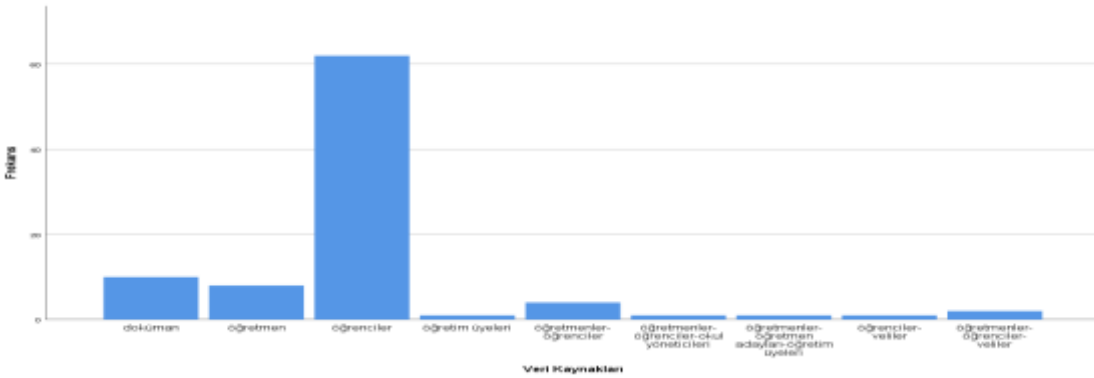
İlkokul Fen Bilimleri Eğitimi Alanında Yapılan Lisanüstü Tezlerin Örneklem Büyüklüklerine Göre Dağılımı



Şekil 9’da görüldüğü gibi ilkökul düzeyinde fen bilimleri eğitimi alanında hazırlanan 90 lisanüstü tezin örneklem büyüklükleri incelendiğinde; 16 (%17,8) tezin 30 ve altı, 44 (% 48,9) tezin 31-100, 4 (% 4,4) tezin 101-200, 3 (% 3,3) tezin 201-300, 4 (% 4,4) tezin 301-500, 6 (% 6,7) tezin 501-1000, 3 (% 3,3) tezin 1001 ve üzeri aralığında örneklem büyüklüğüne sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca tezlerin 10’unda ise (% 11,1) örneklem kullanılmadığı ve bu tezlerin kuramsal olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgulara göre ilkökul düzeyinde fen bilimleri eğitimi alanında hazırlanan tezlerde; en çok kullanılan örneklem büyüklüğü aralığının 31-100, en az kullanılan örneklem büyüklüğü aralığının 1001 ve üzeri olduğu söylenebilir. Bunun yanında 10 tez kuramsal olduğu için bu tezlerde örneklem kullanılmadığı yorumu yapılabilir.

Şekil 10.

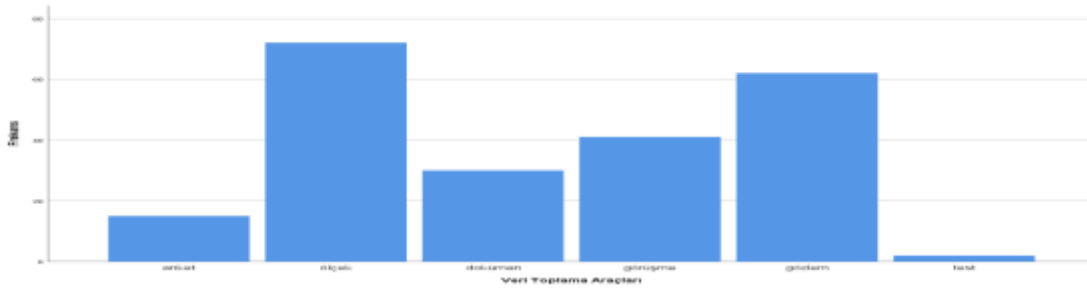
İlkokul Fen Bilimleri Eğitimi Alanında Yapılan Lisanüstü Tezlerin Veri Kaynaklarına Göre Dağılımı



Şekil 10'da görüldüğü gibi ilkökul düzeyinde fen bilimleri eğitimi alanında hazırlanan 90 lisanüstü tezin veri kaynakları incelendiğinde veri kaynaklarının; 10 (% 11,1) tezde dokümanlar, 8 (% 8,9) tezde öğretmenler, 62 (% 68,9) tezde öğrenciler, 1 (% 1,1) tezde öğretim üyeleri, 4 (%4,4) tezde öğretmenler-öğrenciler, , 1 (% 1,1) tezde öğretmenler- öğrenciler-okul yöneticileri, 1 (% 1,1) tezde öğretmenler-öğretmen adayları- öğretim üyeleri, 1 (% 1,1) tezde öğrenciler-veliler, 2 (% 2,2) tezde öğretmenler-öğrenciler-veliler, olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgulara göre ilkökul düzeyinde fen bilimleri eğitimi alanında hazırlanan tezlerde en çok kullanılan veri kaynağının öğrenciler olduğu söylenebilir. Bunun yanında öğretmenlerin, velilerin, öğretim üyelerinin ve öğretmen adaylarının veri kaynağı olarak az sayıda kullanıldıkları yorumu yapılabilir.

Şekil 11.

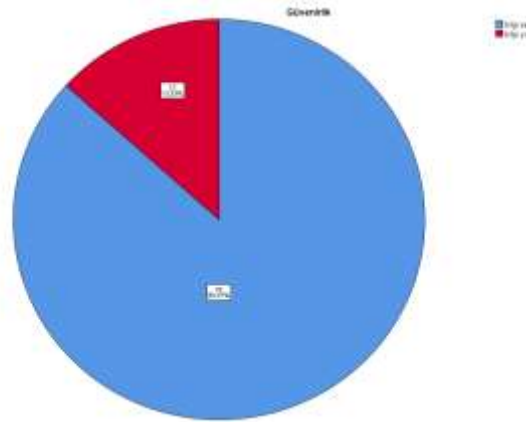
İlkokul Fen Bilimleri Eğitimi Alanında Yapılan Lisanüstü Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı



Şekil 11'de görüldüğü gibi ilkökul düzeyinde fen bilimleri eğitimi alanında hazırlanan 90 lisanüstü tezin veri toplama araçları incelendiğinde tezlerde toplamda 222 veri toplama aracı kullanıldığı bulunmuştur. Bu veri toplama araçlarının; 15'i (% 6,8) anket, 72'si (% 32,4) ölçek, 30'u (% 13,5) doküman, 41'i (% 18,5) görüşme, 62'si (% 27,9) gözlem, 2'sinde (% 0,9) test kullanıldığı bulunmuştur. Bu bulgulara göre ilkökul düzeyinde fen bilimleri eğitimi alanında hazırlanan tezlerde; en çok kullanılan veri toplama aracının ölçek, en az kullanılan veri toplama aracının da test olduğu söylenebilir.

Şekil 12.

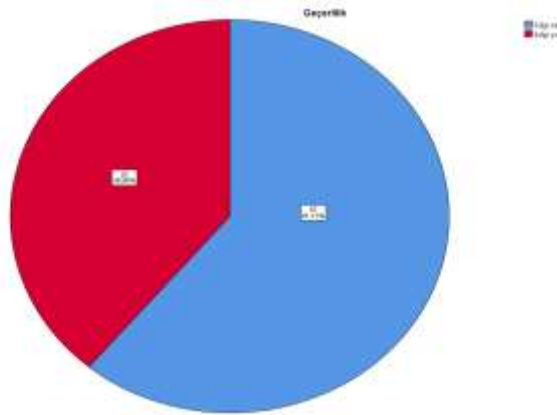
İlkokul Fen Bilimleri Eğitimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Güvenirlik ile İlgili Yapılan Çalışmalara Göre Dağılımı



Şekil 12’de görüldüğü gibi ilkökul düzeyinde fen bilimleri eğitimi alanında hazırlanan 90 lisansüstü tezde güvenilirlik ile ilgili yapılan çalışma incelendiğinde; 78 (% 86,7) tezde güvenilirliğe ilişkin yapılan çalışmalarla ilgili bilgi olduğu, 12 (% 13,3) tezde güvenilirliğe ilişkin yapılan çalışmalarla ilgili bilgi olmadığı bulunmuştur. Bu bulgulara göre ilkökul düzeyinde fen bilimleri eğitimi alanında hazırlanan tezlerin çoğunluğunda güvenilirliğe ilişkin yapılan çalışmalarla ilgili bilgi olduğu söylenebilir. Bununla birlikte hazırlanan tezlerin bazılarında güvenilirlikle ilgili yapılan çalışmalara yer verilmediği yorumu yapılabilir.

Şekil 13.

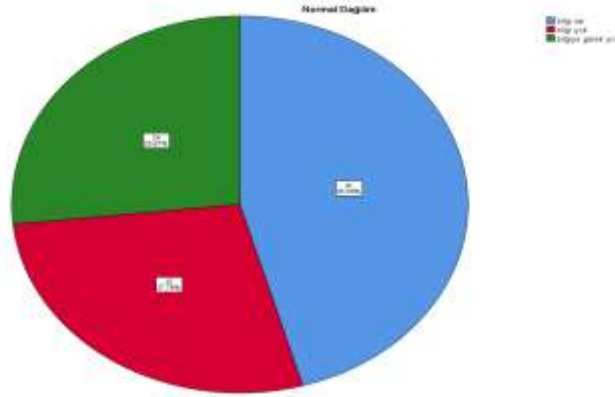
İlkokul Fen Bilimleri Eğitimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Geçerlilik ile İlgili Yapılan Çalışmalara Göre Dağılımı



Şekil 13’de görüldüğü gibi ilkökul düzeyinde fen bilimleri eğitimi alanında hazırlanan 90 lisansüstü tezde geçerlilik ile ilgili yapılan çalışma incelendiğinde; 55 (% 61,1) tezde geçerliğe ilişkin yapılan çalışmalarla ilgili bilgi olduğu, 35 (% 38,9) tezde geçerliğe ilişkin yapılan çalışmalarla ilgili bilgi olmadığı bulunmuştur. Bu bulgulara göre ilkökul düzeyinde fen bilimleri eğitimi alanında hazırlanan tezlerin çoğunluğunda geçerliğe ilişkin yapılan çalışmalarla ilgili bilgi olduğu söylenebilir. Ancak hazırlanan tezlerin önemli bir bölümünde geçerlikle ilgili yapılan çalışmalara yer verilmediği yorumu yapılabilir.

Şekil 14.

İlkokul Fen Bilimleri Eğitimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Normal Dağılım ile İlgili Yapılan Çalışmalara Göre Dağılımı



Şekil 14’de görüldüğü gibi ilkökul düzeyinde fen bilimleri eğitimi alanında hazırlanan 90 lisansüstü tezde normal dağılım ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; 66 tezin veri analizi için normal dağılımın hesaplanması gerektiğini, 24 tezin veri analizi için normal dağılımın hesaplanması gerekmediği bulunmuştur.

İlkokul düzeyinde fen bilimleri eğitimi alanında hazırlanan normal dağılımın hesaplanması gereken lisansüstü 66 tez incelendiğinde; 41 (% 62,1) tezde normal dağılımın hesaplandığını 25 (%37,9) tezde normal dağılımın hesaplanmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgulara göre ilkökul düzeyinde fen bilimleri eğitimi alanında hazırlanan normal dağılımın hesaplanması gereken tezlerin çoğunluğunda normal dağılımın hesaplandığı söylenebilir. Bununla birlikte normal dağılımın hesaplanması gereken tezlerin önemli bir bölümünde normal dağılımın hesaplanmadığı yorumu yapılabilir.

Tartışma, Sonuç Ve Öneriler

Sonuçlar

- Çalışmada ilkökul düzeyinde fen bilimleri eğitimi alanında, en çok tezin 2019-2023 ve en az tezin 1994-1998 yılları arasında yayımlandığı bulunmuştur. Ayrıca 1999-2008 yılları arasında ise hiçbir tezin yayımlanmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Çalışmada ilkökul düzeyinde fen bilimleri eğitimi alanında en çok tezin Marmara Üniversitesi ve Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi’nde hazırlandığı bulunmuştur. Bunun yanında ilkökul düzeyinde fen bilimleri eğitimi alanında lisansüstü tezin hazırlandığı üniversitelerin birçoğunda bir veya iki tez hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Çalışma sonucunda ilkökul düzeyinde fen bilimleri eğitimi alanında en çok yüksek lisans tezi hazırlandığı bulunmuştur.
- Çalışmada ilkökul düzeyinde fen bilimleri eğitimi alanında hazırlanan tezlerde; tez yazarlarının danışman olarak daha çok Doç. Dr ve Dr. Öğretim Üyesi ünvanına sahip öğretim üyelerini tercih ettiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Çalışma sonucunda ilkökul düzeyinde fen bilimleri eğitimi alanında hazırlanan tezlerde çalışılan; en fazla konunun öğretim yöntemleri ve teknikleri, en az çalışılan konunun özel eğitim gereksinimli öğrenciler olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte Fen Bilimleri dersi için önemli olduğu söylenebilecek STEM konusunun ve Fen bilimleri dersinde teknoloji kullanımı konularının oldukça az sayıda çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Çalışma sonucunda ilkökul düzeyinde fen bilimleri eğitimi alanında hazırlanan tezlerde; karma araştırma yaklaşımının nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarına göre daha çok tercih edildiği, 30 tezde ise kullanılan yöntemin belirtilmediği bulunmuştur.

- Çalışmada ilkokul düzeyinde fen bilimleri eğitimi alanında hazırlanan tezlerde; deneysel desenin diğer desenlere göre daha çok kullanıldığı, dokuz tezde ise kullanılan desene ilişkin bilgi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Çalışma sonucunda ilkokul düzeyinde fen bilimleri eğitimi alanında hazırlanan tezlerde; en çok kolay ulaşılabilir, en az kartopu örnekleme yönteminin kullanıldığı bulunmuştur. Bunun yanında tezlerin önemli bir bölümünde örnekleme yöntemiyle ilgili bilgi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Çalışma sonucunda ilkokul düzeyinde fen bilimleri eğitimi alanında hazırlanan tezlerde; en çok kullanılan örneklem büyüklüğü aralığının 31-100, en az kullanılan örneklem büyüklüğü aralığının 1001 ve üzeri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında 10 tez kuramsal olduğu için bu tezlerde örneklem kullanılmadığı bulunmuştur.
- Çalışma sonucunda ilkokul düzeyinde fen bilimleri eğitimi alanında hazırlanan tezlerde en çok kullanılan veri kaynağının öğrenciler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında öğretmenlerin, velilerin, öğretim üyelerinin ve öğretmen adaylarının veri kaynağı olarak az sayıda kullanıldıkları bulunmuştur.
- Çalışmada ilkokul düzeyinde fen bilimleri eğitimi alanında hazırlanan tezlerde; en çok kullanılan veri toplama aracının görüşme, en az kullanılan veri toplama aracının da günlük olduğu bulunmuştur. Ayrıca tezlerin az bir kısmında kullanılan veri toplama aracı ile ilgili bilgi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Çalışma sonucunda ilkokul düzeyinde fen bilimleri eğitimi alanında hazırlanan tezlerin çoğunluğunda güvenilirliğe ilişkin yapılan çalışmalarla ilgili bilgi olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte hazırlanan tezlerin bazılarında güvenilirlikle ilgili yapılan çalışmalara yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır.
- Çalışmada ilkokul düzeyinde fen bilimleri eğitimi alanında hazırlanan tezlerin 66'sında veri analizi için normal dağılımın hesaplanması gerektiğini, 24'ünde normal dağılımın hesaplanması gerekmediği bulunmuştur.
- Çalışma sonucunda ilkokul düzeyinde fen bilimleri eğitimi alanında hazırlanan normal dağılımın hesaplanması gereken tezlerin çoğunluğunda normal dağılımın hesaplandığı bulunmuştur. Bununla birlikte normal dağılımın hesaplanması gereken tezlerin önemli bir bölümünde normal dağılımın hesaplanmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tartışma

Sonuç olarak, ilkokul düzeyinde fen bilimleri eğitimi alanında hazırlanan tezler incelendiğinde bu tezlerin olumlu özelliklerinin yanında olumsuz özellikleri de bulunmaktadır. Bu tezlerin olumlu özelliklerinin başında tezlerde çoğunlukla deneysel desen gibi uygulama ve araştırma sahasında bulunmayı gerektiren desenlerin kullanılması gelmektedir. Çünkü bir yüksek lisans veya doktora öğrencisinin okul ortamında bulunmadan veya uygulama yapmadan liyakat sahibi bir araştırmacının özelliklerini kazanması zordur. Bunun yanında tezlerde gözlemlenen diğer bir olumlu özellik ilkokul düzeyinde fen bilimleri eğitimi alanında hazırlanan tezlerin sayısında son dört yıl içinde ciddi bir artış olmasıdır. Nitekim fen bilimleri eğitimi alanında ortaokul ve lise düzeyinde hazırlanmış birçok tez bulunmaktadır. Ancak ilkokul öğrencilerinin bilişsel gelişim düzeyleri farklı olduğu için ortaokul ve lise düzeyinde hazırlanan araştırmalar ilkokula hitap etmemektedir. Bu yüzden ilkokul düzeyinde fen bilimleri eğitimi alanında literatürde ciddi eksiklikler bulunduğu söylenebilir. Dolayısıyla İlkokul düzeyinde fen bilimleri eğitimi alanında hazırlanan tezlerin son yıllarda artması literatürdeki eksikliklerin giderilmesine ciddi katkılar sağlayabilir.

İlkokul düzeyinde fen bilimleri eğitimi alanında hazırlanan tezlerin yukarıda bahsedilen olumlu özelliklerinin yanında olumsuz sayılabilecek özellikleri de bulunmaktadır. Bu olumsuz özelliklerden en dikkat çeken tezlerin önemli sayılabilecek kısmında araştırmacının güvenilirliği ve geçerliğine ilişkin yapılan çalışmalarla ilgili bilgi olmamasıdır veya bu çalışmaların yapılmamış olmamasıdır. Bu durum bilimsel bir araştırmacının inandırıcılığına gölge düşüren ciddi bir hatadır. Bunun yanında hazırlanan tezlerin bazılarında normal dağılım hesaplanmadan parametrik testler uygulanmıştır. Ayrıca tezlerin bazılarında kullanılan örnekleme yöntemiyle ilgili bilgi bulunmamaktadır. Nitekim gerekli olan durumlarda normal dağılımın

hesaplanmaması ve örneklemin bilimsel olmayan yöntemlerle belirlenmesi de bir araştırmanın güvenilirliğini ve geçerliğini düşüren önemli faktörlerdendir.

İlkokul düzeyinde fen bilimleri eğitimi alanında hazırlanan tezlerde yukarıda sözü edilen olumsuz özelliklerin yanında eleştirilebilecek diğer iki durum ise tezlerin konuları ve danışmanların ünvanlarıdır. İçinde yaşadığımız bilgi çağıyla birlikte bilgiye ulaşmak kolaylaşmıştır. Bilgiye ulaşmanın kolaylaşmasıyla birlikte ülkeler bilgiyi kullanarak yeni teknolojiler üretecek insan gücü yetiştirmeye önem vermektedir. Bunun için STEM gibi teknoloji üretmeye yönelik eğitimler Fen bilimleri derslerinde kullanılmaya başlanmıştır. Ayrıca teknolojinin gelişmesiyle birlikte yeni teknolojilerin Fen Bilimleri derslerinde kullanılması hızla artmaktadır Bununla birlikte tezler incelendiğinde bu tür yeni eğitim uygulamalarına yönelik az sayıda tezin hazırlandığı görülmektedir. Ayrıca hazırlanan tezlerin danışmanlarının az bir kısmının ünvanı Prof. Dr.'dur. Ünvanı Prof. Dr. olan öğretim üyelerinin tez danışmanlığı yapmaması bu bilim insanlarının seneler içinde edindikleri bilgi ve deneyimin lisanüstü öğrencilere aktarılamaması anlamına gelmektedir. Bu durumda nitelikli bilim insanlarının yetişmesi yönünde ciddi bir kayıptır.

İlkokul düzeyinde fen bilimleri eğitimi alanında hazırlanan tezlerin yöntem bölümlerinde görülen olumsuz özelliklerin nedeni lisanüstü derslerde istatistik, nicel araştırma yöntemleri, nitel araştırma yöntemleri, araştırmaların raporlaştırılması gibi derslerin zorunlu olmamasıdır. Bunun yanında bu programların çoğundan mezun olabilmek için ders döneminde bilimsel bir makale yayımlama zorunluluğu yoktur. Nitekim lisanüstü öğrencilerin birçoğu bir araştırma yapmak için gerekli olan teorik bilgisi eksik ve araştırma deneyimi olmadan tez hazırlamaya başlamaktadır. Kuşkusuz tezlerin özellikle yöntem bölümlerinde görülen bu olumsuz özellikleri tez danışmanlarının bilmediği veya önemsemediği söylenemez. Ancak öğretim üyelerinin iş yüklerinin fazla olmasından dolayı tezlerin özellikle yöntem bölümlerindeki eksiklikler danışmanların dikkatinden kaçabilmektedir.

Öneriler

- Prof. Dr. ünvanına sahip öğretim üyelerine tez danışmanı olmaları için çeşitli haklar verilebilir.
- Yüksek lisans ve doktora programlarında istatistik dersi zorunlu olabilir.
- Yüksek lisans ve doktora programlarında tez dönemine geçebilmek için en az bir bilimsel makale yayımlama zorunluluğu getirilebilir.
- Yüksek lisans programlarında nicel araştırma yöntemleri ve nitel araştırma yöntemleri dersleri zorunlu olabilir.
- Enstitülerin kuracağı komisyonlar tarafından tez teslim sürecinde hazırlanan tezler içerik bakımından da incelenebilir.
- Daha nitelikli tezlerin hazırlanması için tez danışmanlığı yapan öğretim üyelerinin iş yükü azaltılabilir.

Kaynakça

Açıkgöz S. N. (2021). *Fen Bilimleri Dersi Odaklı Öğrenci Sorumluluk Ölçeğinin Geliştirilmesi ve İlkokul Öğrencilerinin Sorumluluk Düzeylerinin Belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.

Ada Ö. (2021). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Başarılarının Yordanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kütahya: Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

Alptekin İ. (2022). *Bilimsel Hikayelerle Desteklenen Fen Öğretiminin İlkokul Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.

Aracı N. (2019). *Bellek Destekleyici Stratejilerden Anahtar Sözcük Stratejisinin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin İlkokul Fen Kavramlarını Öğrenmesine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

-
- Arık N. (2019). *İlkokul Dördüncü Sınıf Fen Bilimleri Dersinde Bilim Defteri Kullanılmasının Etkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Arıcı F. (2018). *İlkokul Üçüncü Sınıf Fen Bilimleri Dersinde Anoloji Kullanımının Öğrencilerin Kavramsal Anlama Oluşturma Becerisine Etkisinin Farklı Açılardan İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Armağan B. (2015). *İlkokul Dördüncü Sınıf Fen Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamları: Bir Eylem Araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Arslandaş Y. (2019). *İlkokul Öğrencilerinin Okula Yönelik İyi Olma Hali ve Fen Başarıları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi.
- Asal R. (2020). *Mühendislik Tasarımı Temelli Fen Öğretiminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Yaratıcılık ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Aslan H. (2019). *İlkokul Dördüncü Sınıf Fen Bilimleri Öğretim Programının ve Uygulamaların Öğrencilere Üst Düzey Düşünme Becerilerini Kazandırma Durumlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi.
- Altın-Zeybek Ulviye. (2022). *İlkokul 4. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Aydınlatma ve Ses Teknolojileri Ünitesinde STEM Uygulamalarının Akademik Başarıya Etkisinin Araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Burdur: Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Bağçalı S. (2022). *'Astronomi ve Uzay Konularının' İlkokul Fen Bilimleri Ders Kitabındaki İçerik Sunumlarıyla İlgili Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Burdur: Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Balcı M. (2015). *Argümantasyon Tabanlı Fen Öğretiminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinde Etkililiğinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi.
- Başar T. (2016). *İlkokul 3. Sınıflar Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Bayyurt Y., & Seggie N. F. (2016). *Nitel Araştırma Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bedir M. (2018). *İlkokul Üçüncü Sınıfta Uygulanan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi.
- Bilir S. (2019). *İlkokul Dördüncü Sınıf Fen Bilimleri Dersi Basit Elektrik Devreleri Ünitesinde Laboratuvar Destekli Öğretimin Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi.
- Can K. (2020). *İlkokul Fen Bilimleri Öğretim Programı, Ders Kitabı ve Öğrenci Kazanımlarının Bilimsel Süreç Becerileri Bakımından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Amasya: Amasya Üniversitesi.
- Cankara M. (2021). *İlkokul Fen Bilimleri Derslerinde Sınıf Öğretmenlerinin Söylemlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Cengiz B. (2019). *İlkokul Dördüncü Sınıf Fen Bilimleri Dersinde Özdüzenlemeli Öğrenme Strtejileri Kullanmanın Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri, Akademik Kaygı, Akademik Özyeterlik, Fen Motivasyonu ve Ders Başarılarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

- Ceylan B. (2020). *İlkokul Dördüncü Sınıf Fen Bilimleri Dersinde Ödev Özdenlemesi Eğitiminin Öğrencilerin Akademik Özyeterlik, Problem Çözme Becerileri ve Ders Başarıları Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Çelik C. (2019). *İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Mesleki İlgilerinin Oluşmasında Fen Bilimleri Dersinin Rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Burdur: Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Çevik H. (2020). *İlkokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Çiçek D. D. (2019). *Öğrenme Döngüsü Yaklaşımının İlkokul Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersindeki Akademik Başarı Tutum ve Motivasyonlarına Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi.
- Çoban B. (2022). *İlkokul Fen Dersine Yönelik Belgesel Destekli Bir Ders İçeriğinin Hazırlanması ve Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzincan: Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Çokçalışkan H. (2019). *Özdenlemeli Fen Öğretiminin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Özdenleme Becerilerine, Bilimsel Süreç Becerilerine ve Başarılarına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Çoşkun L. (2018). *İlkokul 4. Sınıflarda Fen Bilimleri Dersinin Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımıyla İşlenmesi: Bir Eylem Araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Çulcu M. (2017). *Tahmin Et Açıkla Gözle Açıkla Yönteminin Fen Bilimleri Dersi Kapsamında İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına, Bilimsel Süreç Becerilerine ve Tutumlarına Olan Etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Değirmenci A. (2017). *İlkokul 4. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Maddeyi Tanıyalım Ünitesi Kazanımlarının Gerçekleşme Düzeyinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi.
- Delil S. (2022). *İlkokul Fen Bilimleri Öğretim Programındaki Kazanımların TIMSS 2019 Çerçevesine Göre Analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Manisa: Manisa Celal Bayar Üniversitesi.
- Demiral Ş. (2022). *İlkokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Akademik Başarılarının Belirlenmesinde Bulanık Mantık Kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kütahya: Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- Demir Y. (2018). *5E Öğrenme Modeline Uygun Etkinliklerin İlkokul 4. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretimine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Demir Z. M. (2022). *Sanat Etkinlikleri ile Bütünleştirilmiş İlkokul Fen Bilimleri Dersinin Öğrenme Sürecine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Demiröz B. (2022). *İlkokul Fen Bilimleri Ders Kitabındaki Ünite Değerlendirme Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutu, Soru Türleri ve Konu Alanlarına Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Deniz E. (2022). *İlkokul Fen Bilimleri Dersinde Kelime Bulutu Kullanımının Öğrencilerin Bilişsel Yapılarına Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzincan: Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Diñer N. B. (2019). *İlkokul 4. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabındaki Etkinliklerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi.
- Dündar H. (2019). *İlkokul Üçüncü Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabındaki Ünite Sonu Değerlendirme Sorularının Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi Bağlamında Kapsam Geçerliliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Giresun: Giresun Üniversitesi.

- Düzgünoğlu H. (2018). *Cumhuriyet Dönemi İlkokul ve Ortaokul Fen Öğretim Programlarının İçerik Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Aksaray: Aksaray Üniversitesi.
- Emir Z. A. (2021). *Değerlerin STEM Eğitime Entegrasyonu: Değerler Temelli STEM Eğitiminin İlkokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersi Akademik Başarılarına ve STEM Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hatay: Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Ergin R. (2022). *İlkokul Fen Bilimleri Dersinde Dijital Öykü Kullanımının Zihinsel Model ve Zihinsel İmaj Netliği Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Erkul F. N. (2019). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Fen-Okuryazarlığını Geliştirmede Grafik Roman Tarzı Materyalin Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Manisa: Manisa Celal Bayar Üniversitesi.
- Güliden B. (2022). *Fen Bilimleri Dersinde Beyin Temelli Öğrenme Modelinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı ve Motivasyonel Kararlılığına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Güney S. Y. (2019). *İlkokul 4. Sınıf Fen Bilimleri Dersinde Öykü Temelli Öğrenme Yaklaşımının Akademik Başarı, Öğrenme Kalıcılığı ve Derse İlişkin Tutumlar Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Hazır O. (2018). *İlkokul Üçüncü Sınıfa Fen Bilimleri Dersinin Konulması Üzerine Bir Çalışma*.
- İkikat U. (2019). *Zenginleştirilmiş Fen Bilimleri Dersinin İlkokul Öğrencilerinin Yararlı Düşüncelerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi.
- İlhan C. (2014). *SQ3R Akıcı Okuma Stratejisinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Akademik Başarıları, Problem Çözme Becerileri ve Fen Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi.
- İpek Y. (2019). *Fen Eğitiminde Bilimsel Hikaye Kullanımının İlkokul Öğrencilerinin Çeşitli Değişkenlere Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Kandemir M. A. (2017). *İlkokul Dördüncü Sınıf Fen Bilimleri Dersinde Aktif Öğrenme Yaklaşımı Doğrultusunda Jigsaw II Tekniğini Kullanmanın Akademik Başarı ve Kalıcılık Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun: On Dokuz Mayıs Üniversitesi.
- Kara P. G. (2021). *İlkokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Öğelerinin İnovatif Düşünce Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Giresun: Giresun Üniversitesi.
- Kara S. (2019). *Model Destekli Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımının İlkokul Fen Dersinde Uygulanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Kara Z. M. (2020). *İlkokul 4. Sınıf Fen Bilimleri Dersinde Çevre Eğitiminin Etkinlikler Yoluyla Öğretiminin Akademik Başarıya Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Karataş D. (2022). *İlkokul 3. ve 4. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hatay: Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Karataş F. (2020). *İlkokul 3. Sınıf Fen Bilimleri Dersinde Dijital Hikaye Kullanımının Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Kavas İ. F. (2022). *İlkokul 4. Sınıf Fen Bilimleri Dersinde İnfografik Kullanımının Öğrencilerin Temel Becerilerine ve Görsel Okuma Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi.

-
- Kaya E. (2016). *İlkokul 3. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabının Yapılandırmacılık ve Bilimsel Süreç Becerilerini Geliştirme Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adıyaman: Adıyaman Üniversitesi.
- Kaya G. G. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul 3. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Kesik C. (2016). *İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Fen Okuryazarlığını Belirlemeye Yönelik Envanter Geliştirme ve Uygulama (Şanlıurfa İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Niğde Üniversitesi.
- Koca H. (2015). *İlkokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarına (2005 ve 2013) Yönelik Stratejik Bir Planlama: Bir SWOT Analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi.
- Koç Cerlet E. (2010). *Cumhuriyetten Günümüze İlkokul (İlköğretim I. Kademe) Fen ve Teknoloji Dersi Programlarındaki Değişme ve Gelişmeler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Köder M. (2019). *2018 İlkokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının Getirdiği Yenilikler ve Programın Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Kutlu N. (2013). *İlkokul Düzeyinde Purdue Modeline Göre Müfredat Zenginleştirmenin Fen Öğretimine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Amasya: Amasya Üniversitesi.
- Moza P. S. (1995). *İlkokul Fen Öğretiminde Hedef Davranışların Kazandırılması ve Bilişsel Öğrenmelerin Kalıcılığı ile İlgili Yaklaşımlar*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Okur C. (2022). *İlkokul Fen Bilimleri Dersinde Bağlam Temelli Öğrenme Etkinliklerinin Öğrencilerin Yaşam Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Ölçücü G. A. (2021). *İlkokul Fen Eğitiminde Harmanlanmış Öğrenmenin Öğrencilerin Akademik Başarı, Motivasyon ve Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Özcan-Erdem G. (2019). *İlkokul Dördüncü Sınıf Fen Bilimleri Dersinde Tahmin Gözleme Açıklama Stratejisine Dayalı Öğretimin Akademik Başarı Tutum ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi.
- Özer F. (2017). *Ciddi Oyunların İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersi Akademik Başarılarına, Derse Yönelik Motivasyonlarına ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Özdemir N. (2019). *İlkokul 3. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Bayburt İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bayburt: Bayburt Üniversitesi.
- Özkahraman U. (2021). *İlkokul Dönemi Üstün/Özel Yetenekli Bireylere Yönelik Almanya ve Türkiye’de Uygulanan Matematik-Fen Bilimleri Öğretim Programlarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Özkul H. (2021). *İlkokul Öğrencilerinin Fen Kariyer Bilinçlerinin ve Bilimsel Süreç Becerilerinin Bütünleştirilmiş STEM Eğitimi Yoluyla Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi.
- Öztürk D. (2020). *İlkokul 4. Sınıf Fen Bilimleri Dersinde STEM Temelli Etkinliklerin Akademik Başarıya Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ordu: Ordu Üniversitesi.

-
- Paşabeyoğlu N. G. (2022). *Lego Robotikle Kodlamanın İlkokul Öğrencilerinin Akademik Başarısı ve Fen Bilimlerine Karşı Tutum ve Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hatay: Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Soğuk B. (2017). *İlkokul Üçüncü Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi.
- Sönmez, N. ve Özcan, B. (2020). Türkiye’de İlkokulda Kaynaştırma Eğitimiyle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin Betimsel İncelemesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1), 1-27.
- Şavlı S. (2019). *İlkokul 4. Sınıfta Öğrenim Gören Özel Okul ve Devlet Okulu Öğrencilerinin Fen Öğrenme Ortamlarına İlişkin İmajlarının Resim Çizme Tekniği ile İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi.
- Şentürk Ö. (2017). *İlkokul 3. Sınıflar Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı’nın Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Tabaru G. (2017). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerine Fen Bilimleri Dersinde Uygulanan STEM Temelli Etkinliklerin Çeşitli Değişkenlere Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Tokgöz E. (2020). *Fen Günlükleri Kullanımının İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Başarı ve Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi.
- Topçam E. (2022). *Okuma Çemberi Yönteminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersine İlişkin Kavramsal Anlayışlarına ve Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Düzce: Düzce Üniversitesi.
- Turan S. (2019). *İlkokul Fen Bilimleri Dersinde Müzik Yoluyla Öğrenmenin Öğrenci Başarı Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Uluçay E. (2022). *İlkokul Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Fen Bilimleri Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Tokat: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Uyanık G. (2014). *İlkokul Dördüncü Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde Kavramsal Değişim Yaklaşımının Etkililiğinin İncelenmesi* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Uysal M. Z. (2020). *İlkokul 4. Sınıf Fen Bilimleri Dersinde Web 2,0 Animasyon Araçları Kullanımının Çeşitli Değişkenlere Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
- Ürünibrahimoğlu M. (2023). *İlkokul Fen Bilimleri Dersinde Ortak Bilgi Yapılandırma Modeline Dayalı Öğretimin Etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Yalçıntaş M. (2019). *Fen Bilimleri Öğretiminde Kuantum Öğrenme Modeli Kullanmanın İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Akademik Merak, Kaygı, Özyeterlik ve Başarı Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Yavuz Ü. (2019). *İlkokul Fen Bilimleri Dersinin Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (FETEMM) Etkinlikleri ile İşlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Yeşilçelebi Bıyık B. (2016). *Fen ve Teknoloji Dersinde Bilim Defteri Uygulaması: İlkokul 4. Sınıflar Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

-
- Yıldırım G. (2015). *İlkokul 4. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde Bağlam Temelli Öğrenme Uygulamaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Yıldız M. (2018). *İlkokul 4. Sınıf Fen Bilimleri Dersinde Yansıtıcı Öğretim ile Desteklenmiş Basamaklı Öğretimin Akademik Başarıya ve Tutuma Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bartın: Bartın Üniversitesi.
- Yılmaz N. C. (2023). *İlkokul (3. ve 4. Sınıf) Ortaokul (5., 6., 7. ve 8. Sınıf) Fen Bilimleri Ders Kitaplarının Soruşturma (Araştırma-Sorgulama) Temelli Öğretim (STÖ) Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Yılmaz T. (2019). *İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersine Karşı Tutumlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Yücel M. (2019). *İlkokul Fen Bilimleri Dersinde Laboratuvar Kullanımının Öğrencilerin Tutum, Bilimsel Süreç Becerileri ve Akademik Başarılarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Yüksel G. (2020). *TIMSS 2015 Verilerine Göre İlkokul 4. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Başarısının Çapraz Kültürel Bir Karşılaştırılması: Karma Rasch Modeli*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Snapwords Kullanımının İngilizce Kelime Bilgisi ve Tutumuna Etkisi

Esra KOCAMAN ¹

Mardin Artuklu Üniversitesi

İdris GÖKSU ²

Mardin Artuklu Üniversitesi

Özet

Bu çalışmanın amacı İngilizce öğretiminde Snapwords tekniğini kullanmanın etkililiğini incelemektir. Ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desenle yürütülen bu çalışma, ortaokul düzeyinde tüm sınıf düzeylerinden 64'ü deney, 55'i kontrol grubunda olmak üzere 119 öğrenci ile yürütülmüştür. Deney grubuna dört hafta boyunca, araştırmacılar tarafından hazırlanan Snapwords kullanılarak dersler işlenmiş, kontrol grubunda ise mevcut tekniklerle dersler işlenmiştir. Yapılan bağımlı gruplar *t*-testleri neticesinde hem deney hem de kontrol grubunda, kelime bilgisi ortalamaları ile İngilizce dersine yönelik tutum testi puanları istatistiki olarak anlamlı düzeyde artmıştır. Bağımsız gruplar *t*-testleri neticesinde ise kelime bilgisi ortalamaları deney grubu lehine istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaşırken, İngilizce dersine yönelik tutumda ise anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu bulgular, Snapwords kullanımının ortaokul düzeyinde İngilizce derslerinde kelime bilgisini geliştirmede etkili olduğunu, ancak İngilizce dersine ilişkin tutuma anlamlı bir etkisi olmadığını göstermektedir.

Giriş

Yabancı dil öğrenme, insanoğlunun tarih boyunca ilgi duyduğu alanlardan biridir (Köksal, 2015). Eski çağlardan beri yabancı dil öğretiminde çok değişik yaklaşımlar izlenmiştir ve bu alanda yapılan araştırmaların çoğu, kelime öğretimi konusunda bazen benzer yaklaşımlar bazen de kelime öğretimine çok önem verme ya da tamamen göz ardı etmek gibi birbirinden aykırı yaklaşımlar benimsemişlerdir (Linse ve Nunan, 2005). Yabancı dil olarak İngilizce kelime öğretiminde kullanılan yaklaşım ve yöntemler tarih boyunca farklılık göstermiştir (Chang, 2011). Bu teknikler gelişen eğitim teknolojilerinin sunduğu imkanlar çerçevesinde sürekli olarak gelişmektedir.

Bir insanın hem ana dilinde hem de sonradan öğrendiği yabancı bir dilde kendini ifade edebilmesi, yeni bilgiler öğrenebilmesi, üretebilmesi ve dil aracılığıyla iletişim kurabilmesi için yeterli kelime bilgisine sahip olması gerekmektedir (Memiş, 2018). Yabancı dilde kelime öğretimi dil öğretiminin en önemli boyutlarından biridir. Kelime bilgisi, ikinci dil öğrenenlerin dil becerilerinde başarılı olmasında çok önemli bir role sahiptir. Kelime bilgisi, öğrenenin yazılı bir metni anlaması ve içinde geçen kelimelerin büyük çoğunluğuna hâkim olmasına bağlıdır. Üretken dil becerileri bakımından ise kelimelerin doğru yazılımını üretken seviyede bilmek ve sesletimlerini doğru yapabilmek yazma ve konuşma becerileri bakımından çok önemlidir. Bu nedenle, yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde, öğrenenlerin kelime bilgisini arttırmak başarılı bir dil öğretiminin ve öğreniminin olmazsa olmazıdır.

İngilizce kelime öğretimi sürecinin istenilen düzeyde verimli olabilmesi için birçok farklı yöntem ve teknik kullanılmaktadır. Kullanılan ve uygulanan tüm farklı öğretim tekniklerine rağmen birçok öğrenci halen kelime öğrenmede ve hatırlamada zorluk çekmektedir (Başutku, 2018). Dolayısıyla bu konuda yeni araştırmalar yapmak uygulayıcılara rehberlik yapmak açısından kritik öneme sahiptir. Bu çalışmanın konusunu oluşturan Snapwords tekniği de kelime öğretiminde kullanılan tekniklerden bir tanesidir.

Snapwords Tekniği Nedir?

Snapwords tekniği; kelimeyi öğretirken, öğretilen kelimenin anlamının ya da nasıl kullanıldığının görsel bir sunumu, anlamı ile aynısını gösteren bir hareket; öğrencinin kelimeyi aklında kalıcı bir şekilde tutmasını sağlamak için kelimeyi somutlaştıracak bir görsel ile sunumudur. Aynı teknik üzerine yürütülen farklı bir

¹ Sorumlu Yazar. Mardin Artuklu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, esrakocaman2@gmail.com

² Doç. Dr., Mardin Artuklu Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları Ve Öğretim Anabilim Dalı, idrisgoksu@artuklu.edu.tr, ORCID:0000-0002-7120-6562

çalışmada Jones tarafından Snapwords şu şekilde tanımlanıyor: “Bir etkileşimli eğitim türü de görsel kelimeleri öğretmek için kullanılan Snapwords kartlarıdır. Bu kartların üç farklı bölümü var; gerçekten harika bir resmi var, onunla bir hareket vermeniz gerekiyor, sonra bir sonrakinde onu bir cümleye yerleştiriyorsunuz.” (Jones vd., 2007). Bu kinestetik yaklaşım, hareketi okuma göreviyle birleştirir ve bu da onu bir kelimenin geleneksel okunmasından daha etkileşimli hale getirir. Bunun sonucunda da öğrencilerin öğretilmek istenen hedef kelimeleri akıllarında tutmalarında başarılı olmaları sağlanır. Jones vd. (2007)’nin sembol entegrasyonu araştırması, öğrencilerin geleneksel kelime bilgi kartlarına göre Snapwords tekniği ile daha başarılı oldukları yönündeki bulgularıyla uyumludur.

Snapwords Tekniğiyle İngilizce Öğretimi

Snapwords tekniği ile kelime öğretimi her yaş ve seviyede yabancı dil öğrenen gruplara uyarlanabilecek bir tekniktir. Öğrenci gruplarına kelimeyi görselle sunarak kelimenin anlamını zihinlerinde canlandırmalarını ve daha kalıcı öğrenmeler sağlamayı amaçlamaktadır. Harclerode (2020) tarafından yürütülen benzer bir ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel çalışmada erken yaşta yabancı dil olarak İngilizce öğrenen çocuklara kelimeler Snapwords tekniği ile gösterilmiş ve Snapwords tekniği ile kelime öğretilen deney grubunun kelime öğrenme düzeyi ile Snapwords tekniği kullanılmayan kontrol grubunun kelime öğrenme düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Charbonneaux (2020) tarafından yürütülen bir diğer çalışmada ise kinestetik öğrenme ile kelime öğretiminde Snapwords tekniği beraber değerlendirilmiştir. Bu deneysel çalışmada Snapwords tekniğinin uygulandığı deney grubunun kelime öğrenme seviyelerinde kontrol gruplarından anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışma İngilizce kelime öğretimine yardımcı olacak farklı bir yöntem sunmasının yanı sıra Snapwords tekniğinin İngilizce dersine yönelik tutumuna etkisini ölçmeyi amaçlaması açısından önemlidir. Charbonneaux (2020) ve Harclerode (2020) tarafından yürütülen çalışmalarda da olduğu gibi Snapwords tekniği literatürde daha çok karşımıza küçük yaş gruplarında çıkmaktadır. Bu çalışma ile Snapwords tekniğinin farklı ve daha büyük yaş gruplarında da hem kelime öğrenme düzeyi hem de İngilizce dersine yönelik tutuma olan etkisini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı kelime öğrenimine yardımcı olacak bir yöntem sunmak ve bu yöntemle öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumda meydana gelen değişikliği incelemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- 1) Snapwords kullanımı öğrencilerin İngilizce kelime bilgisini istatistiki olarak anlamlı düzeyde geliştirmekte midir?
- 2) Snapwords kullanımı öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını anlamlı düzeyde etkilemekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, yarı deneysel çalışma modellerinden “ön test-son test kontrol gruplu” model kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2022). Snapwords tekniği ile kelime öğretiminin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumunu ve kelime öğrenmesine etkisini test etmek için dört deney ve dört kontrol grubu belirlenmiştir. Çalışmada kontrol ve deney gruplarına, deneysel işlemler başlamadan önce ve deneysel işlemlerin bitiminde *İlköğretim İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği* ve Kelime Bilgisi Testi ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Dört deney grubuna ait veriler ile dört kontrol grubuna ait veriler ayrı ayrı tek grup olarak değerlendirilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, araştırmacının aynı zamanda öğretmenlik yaptığı Şanlıurfa ili Viranşehir ilçesinde bir ortaokulda, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir.

Örneklem çeşitliliğini sağlamak ve katılımcı sayısını yüksek tutmak amacıyla araştırmacının dersine girdiği her sınıf düzeyinden (5, 6, 7 ve 8.sınıf) birer şube rastgele deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Çalışmanın örneklem sayısının belirlenmesinde G-power programı kullanılarak (d: 0.51-β:0.80, α:0.05) 128 kişi (Deney=64, Kontrol=64) olarak hesaplanmıştır. Kontrol grubunda yer alan dokuz öğrenci son teste katılmaması veya eksik anket verileri nedeni ile çalışma dışı bırakılarak çalışma, 64 deney, 55 kontrol grubu olmak üzere 119 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Grupların denkliliğine ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 15. Kelime Bilgisi Ön-Test Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	X	ss	t	df	p
Deney	64	15.06	0.61	0.62	117	0.535
Kontrol	55	14.45	0.77	0.61	106.6	

Deney ve kontrol grubu kelime testi ön test uygulamasında gruplar arasında anlamlı fark yoktur ($p > 0.05$). Bu sonuç, grupların denk olduğunu göstermektedir.

Veri Toplama Araçları

İlköğretim İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Öğrenciler İngilizce dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Baş (2017) tarafından geliştirilen tutum ölçeği kullanılmıştır. Ölçek toplamda 27 Likert tipi sorudan oluşmakta; ‘Kesinlikle Katılmıyorum’ (0), ‘Katılmıyorum’ (1), ‘Kararsızım’ (2), ‘Katılıyorum’ (3) ve ‘Kesinlikle Katılıyorum’ (4) seçenekleriyle yanıtlanmaktadır. Bu çalışmada ölçek verilerine ilişkin Cronbach Alpha değeri .87 olarak hesaplanmıştır. Bu ölçek ön-test ve son-test olmak üzere uygulama öncesi ve sonrası uygulanmıştır.

Kelime Bilgisi Testi

Çalışmanın örneklem grubunu oluşturan Şanlıurfa ili Viranşehir ilçesi bir ortaokulda öğrenim gören öğrencilere yönelik araştırmacılar tarafından müfredattaki kelimelerden seçilmiş 75 kelimedenden oluşan bir kelime testi deney ve kontrol grubundaki öğrencilere ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Kelime testinin güvenirlik katsayısı (KR-20) .73 olarak hesaplanmıştır. Bu değer .70’den büyük olması testin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Uygulama Süreci

Bu çalışma, deneysel araştırma olup uygulama öncesi ve sonrası her gruba ön-test olarak İngilizce Dersine Yönelik Tutum ölçeği ve Kelime Bilgisi Testi uygulanmıştır. Ön testler uygulandıktan sonraki dört hafta boyunca haftada iki ders saati olmak üzere deney gruplarına birinci araştırmacı (aynı zamanda ilgili sınıfların İngilizce dersi öğretmeni) tarafından belirlenen 75 kelime Snapwords tekniği kullanılarak öğretilirken (Bkz. Şekil 1), kontrol gruplarında ise mevcut yöntemlerle kelime listesi şeklinde uygulanmıştır. Dört haftalık uygulama sonunda deney ve kontrol gruplarına Snapwords tekniğinin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına ve kelime öğrenimlerine olan etkisini ölçmek amacıyla tekrar tutum ölçeği ve kelime bilgisi testi uygulanmıştır.



Şekil 2. Snapwords Örneği

Bulgular

Bu çalışmada Snapwords kelime öğretim tekniğinin öğrencilerin kelime bilgisine ve İngilizce dersine yönelik tutumlarına olan etkisini ölçmek amaçlanmıştır. Yapılan Kelime testleri ve İlköğretim İngilizce Dersine Yönelik Tutum anketleri neticesinde elde edilen bulgular aşağıda iki başlık altında sunulmuştur.

Snapwords Kullanımının İngilizce Kelime Bilgisine Etkisine İlişkin Bulgular

Kontrol grubu ön-test ile son-test kelime bilgisi ortalamaları arasında farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan bağımlı gruplar *t*-testi sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 16. Kontrol Grubu Kelime Bilgisi Bağımlı Örneklem *t*-testi Sonuçları

Kontrol Grubu	n	X	ss	t	df	p
Ön-test	55	14.45	0.77	-17.62	54	.00
Son-test	55	30	1.38			

Tablo 2 incelendiğinde kontrol grubu kelime testi ön-test ile son-test sonuçları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($t(54) = -17.62, p < 0.01$). Kontrol grubunun son-test kelime ortalamaları ön-test ortalamasından istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bu bulgu kontrol grubunda Snapwords tekniği kullanılmadan uygulanan mevcut tekniklerin etkili olduğunu göstermektedir.

Deney grubu ön-test ile son-test kelime bilgisi ortalamaları arasında farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan bağımlı gruplar *t*-testi sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 17. Deney Grubu Kelime Bilgisi Bağımlı Örneklem *t*-testi Sonuçları

Deney Grubu	n	X	ss	t	df	p
-------------	---	---	----	---	----	---

Ön-test	64	15.06	0.61	- 55.03	63	.00
Son-test	64	60.11	1.10			

Deney grubu kelime testi ön-test, son-test sonuçları arasında anlamlı farklılık vardır ($t(63) = -55.03$, $p < 0.01$). Deney grubunun son-test kelime ortalamaları ön-test ortalamasından yüksektir. Deney grubu ile kontrol grubu son-test kelime bilgisi ortalamaları arasında farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t -testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Grupların Kelime Bilgisi Son-Test Bağımsız Örneklem t -Testi Sonuçları

Gruplar	N	X	ss	t	df	p
Deney	64	60.11	1.10	17.22	117	.00
Kontrol	55	30.00	1.38			

Snapwords Kelime Öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubu ile uygulanmadığı kontrol grubu son testleri arasında istatistiki olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($t(117) = 17.22$, $p = < 0.01$). Deney grubunun ortalamasının ($X=60.11$), kontrol grubunun ortalamasından ($X=30.00$) yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgular, uygulanan Snapwords kelime öğretim tekniğinin kelime bilgisi öğretiminde etkili olduğunu göstermektedir.

Snapwords Kullanımının İngilizce Dersine Yönelik Tutuma Etkisine İlişkin Bulgular

Kontrol grubunun İngilizce Dersine Yönelik Tutumları ön-test ile son-test puanları arasında farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan bağımlı gruplar t -testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 18. Kontrol Grubu İngilizce Dersine Yönelik Tutum Bağımlı Örneklem t -Testi sonuçları

Kontrol Grubu	N	X	ss	t	df	p
Ön-Test	55	85,69	0,99	85,21	54	,000
Son-test	55	82,56	0,84	97,21		

Tablo 4'te verilen kontrol grubunun İngilizce dersine yönelik tutumunu ölçmek amacıyla yapılan bağımlı gruplar t -testi sonuçları, ön-test ile son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir ($p = < 0.01$). Deney grubunun İngilizce dersine yönelik tutumlarına ait ön-test ile son-test puanları arasında farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan bağımlı gruplar t -testi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 19. Deney Grubu İngilizce Dersine Yönelik Tutum Bağımlı Örneklem t -Testi sonuçları

Deney Grubu	N	X	ss	t	df	p
Ön-test	64	81,83	0,69	117,15	63	.000
Son-test	64	83,66	0,62	134,81		

Tablo 5 incelendiğinde Snapwords kelime öğretim tekniğinin uygulandığı deney grubunun İngilizce dersine yönelik ön test-son test tutum puanları, istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaşmıştır ($p = < 0.01$). Bu bulgu, Snapwords tekniğinin İngilizce dersine yönelik tutumu olumlu anlamda etkilediğini göstermektedir. Snapwords tekniğinin İngilizce dersine ilişkin tutumda meydana getirdiği farklılığın, kontrol grubuyla kıyaslandığında istatistiki olarak anlamlı olup olmadığını ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar t -testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 20. Grupların İngilizce Dersine Yönelik Tutumları Son-Test Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	X	ss	t	df	p
Deney	64	83,66	0,62	1,04	102,5	,299
Kontrol	55	82,56	0,84			

Tablo 6 incelendiğinde deney ve kontrol grupları son testleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık ($p = > 0.05$) olmadığı görülmüştür. Bu bulgular, Snapwords kelime öğretim tekniğinin İngilizce dersine yönelik tutumda meydana getirdiği etkinin, kontrol grubuyla kıyaslandığında anlamlı olmadığını göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Deney kontrol gruplu desene yürütülen bu çalışmadan elde edilen veriler istatistiki yöntemlerle analiz edilmiş ve Snapwords kullanımının İngilizce dersine yönelik tutuma etkisi ile İngilizce kelime bilgisini geliştirip geliştirmediği ortaya konmuştur. Bu bağlamda elde edilen birinci sonuç Snapwords kullanımının kelime bilgisinin geliştirilmesini olumlu yönde etkilediğidir. Araştırmaya konu olan bu teknik ile yapılan ve benzer sonuçlara ulaşan başka bir araştırmaya (Harclerode, 2020) göre de erken yaşta İngilizce öğrenmeye başlayan öğrencilerde Snapwords tekniği ile kelime öğretiminin kelime bilgisini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Benzer şekilde DiDio (2022)'nin yaptığı araştırmada, öğrencilerin ilgili kelimeleri ezberlemek yerine Snapwords tekniği ile daha verimli bir öğrenme gerçekleştiği görülmüştür. Ayrıca ilgili çalışmaya göre öğrencilerin Snapwords tekniği sayesinde okuma konusunda da daha başarılı oldukları ileri sürülmüştür. Gonzales (2015) de Snapwords tekniği sayesinde öğrencilerin kelimeleri akılda tutmalarının kolaylaştığı ve dolayısıyla okuma becerilerinin de olumlu yönde geliştiği sonucuna ulaşmıştır. Farklı olarak özel eğitim öğrencileri ile yürütülen çalışmada da öğrencilerin kelimeleri akıllarında tutma düzeyi olumlu yönde etkilenmiş ve öğrencilerin daha etkili okuyucu olmalarını sağlamıştır (Motley, 2022). Okuma becerisinin yanı sıra, farklı tekniklerle kullanılan Snapwords tekniğinin altı haftalık bir süreçte yazım konusunda da öğrencilerin yazım becerilerini olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır (Roth, 2009).

Bu çalışmada elde edilen bir diğer sonuç ise Snapwords kullanımının İngilizce dersine yönelik tutum puanlarını arttırdığı (83,66) ancak bu artışın kontrol grubuyla ($X=82.56$) kıyaslandığında anlamlı olmadığıdır. Her ne kadar kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmasa da Snapwords tekniğinin etkili bir teknik olduğu görülmektedir. Akyıldız ve Çelik (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin Snapwords etkinliklerine ilişkin gözlem ve deneyimlerinin olumlu algı oluşturduğu anlaşılmaktadır. İlgili çalışmada öğrencilerin Snapwords kullanımdan keyif aldıkları ileri sürülmüştür (Akyıldız ve Çelik, 2020).

Bu çalışmada elde edilen sonuçlara dayanarak, İngilizce öğretmenlerinin ortaokul düzeyinde öğrencilerin kelime bilgisini geliştirmek amacıyla Snapwords tekniğini kullanmaları önerilmektedir. Bu çalışmada Snapwords, sınıf içi etkinlikler bağlamında ele alınmıştır. Öğrencilerin bireysel öğrenme yöntemiyle sınıf dışı aktivite olarak Snapwords kullanmaları durumunda etkililiği yeni bir araştırmayla incelenebilir. Ayrıca Snapwords kullanımının farklı eğitim düzeylerine etkisi de araştırılabilir. Yapılacak yeni deneysel araştırmalarda, özellikle tutuma ilişkin daha güçlü kanıtlar elde etmek amacıyla dört haftadan daha uzun süreli uygulama gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

Akyıldız, S. T., & Çelik, V. (2020). Thinking outside the box: Turkish EFL teachers' perceptions of creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 36, 100649. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100649>

-
- Baş, G. (2012). İlköğretim İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 411-424.
- Başutku, S. (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde B1 düzeyinde kelime öğretimi* (Yüksek Lisans Tezi), Başkent Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Chang, C-S. (2011). The effect of reading while listening to audiobooks: Listening fluency and vocabulary gain. *Asian Journal of English Language Teaching*, 21, 43-64.
- Charbonneaux, L. (2020). Using Kinesthetic Motions and Visuals to Help Promote Sight Word Recognition Through SnapWords (Master's Thesis). Northwestern College.
- DiDio, O. N. (2022). *The correlation between phonological awareness, phonemic awareness, and phonic skills and effective readers in first grade*. (Master's Thesis), Buffalo State College.
- Gonzales, L. A. (2015). *A phenomenological bounded case study of the effect of acquiring sight words on reading fluency and comprehension*. (Doctoral Thesis). Lamar University.
- Harclerode, C. (2020). *The effects of snap words on the sight word acquisition of kindergarten students*. (Master's Thesis), Goucher College.
- Johnson, A. J. (2013). *Teaching sight words: A study of two methods for sight word retention in kindergartners*. (Master's Thesis), University of Wisconsin.
- Jones, F. W., Long, K., & Finlay, W. M. L. (2007). Symbols can improve the reading comprehension of adults with learning disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(7), 545-550.
- Köksal, O. (2012). *Öğrenme stratejilerinden bellek destekleyiciler İngilizce kelime öğretimi*. Eğitim Yayınevi.
- Linse, C. T., & Nunan, D. (2005). *Practical English language teaching: Young learners*. McGraw-Hill.
- Memiş, M. R. (2018). Kelime haznesi ve yabancı dilde kelime öğretimi üzerine. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(19), 1273-1289
- Motley, E. S. (2022). *Students in special education meeting benchmarks in reading*. (Doctoral Thesis). Radford University.
- Roth, K. (2009). *Interactive writing: Investigating the effectiveness of a dynamic approach to writing instruction for first graders*. (Doctoral Thesis). Harvard University.

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Alanında Veri Simülasyonu ile Yapılan Lisansüstü Tezlerin Tematik ve Metodolojik Açısından İncelenmesi

Eray SELÇUK¹
MEB

Ergül DEMİR²
Ankara Üniversitesi

Özet

Bu araştırmanın amacı Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme alanında simülasyon verileriyle yapılan lisansüstü tezlerin tematik ve metodolojik açıdan incelenmesidir. Yöntem olarak nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmanın deseni durum çalışmasıdır. Araştırmanın verileri, YÖK Ulusal Tez Merkezinden doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında yapılan tüm lisansüstü tezler incelenerek simülasyon yöntemi kullanan çalışmalar araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Toplam 908 tezdən 62'si araştırmacılar tarafından incelenmiş ve sonuçlar üzerinden frekans analizi gerçekleştirilmiştir. Genel olarak lisansüstü tezler, düzeylerine göre incelendiğinde 15'i yüksek lisans, 54'ü doktora düzeyindedir. Bu konuda en çok tez Hacettepe Üniversitesi'nde yapılmıştır. Çalışmalarda en çok Madde Tepki Kuramı konu edinilmiştir. Simülasyon çalışmaları daha çok temel araştırma olarak sınıflandırılmaktadır. Kullanılan simülasyon yöntemleri tam olarak belirtilmemiştir. Simülasyon verileri en çok R paketleriyle üretilmiştir. Replikasyon sayısı daha çok 100'de tutulmuştur. Sabit tutulan koşul olarak en çok madde parametreleri seçilirken; en çok değişimlenen koşul örneklem büyüklüğü olmuştur. Araştırmanın sonucunda eğitimde ölçme ve değerlendirme alanındaki yapılan tezlerde simülasyon çalışmalarının önemli olduğu görülmüştür.

Anahtar sözcükler: Eğitimde ölçme ve değerlendirme, Simülasyon araştırmaları, Tematik ve metodolojik inceleme

Giriş

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

Simülasyon yaklaşımı, içinde ilgili bilgilerin ve verilerin üretilebileceği yapay bir ortamın oluşturulmasını içerir. Bu, kontrollü koşullar altında bir sistemin (veya alt sisteminin) dinamik davranışını gözlemlemeyi sağlar (Fraenkel & Wallen, 2009; Kothari, 2004). Simülasyon çalışmaları, gerçek yaşamda uygulamanın zor olduğu, çalışma koşullarına ilişkin gerçek verinin eksik olduğu veya koşulların son derece karmaşık olduğu durumlarda sıkça kullanılır (Ranganathan & Foster, 2003).

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

¹ Sorumlu Yazar. Dr. Millî Eğitim Bakanlığı, erayselcuk84@gmail.com

² Doç. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri ABD Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı, erguldemir@ankara.edu.tr, ORCID:0000-0002-3708-8013

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

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

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

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

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımıyla gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, dünyayı anlamamıza yardımcı olan yorumlayıcı materyal uygulamalarının bir koleksiyonudur. Bu uygulamalar, alan notları, mülakatlar, sözlü ifadeler, fotoğraflar, ses kayıtları ve araştırmacı günlükleri gibi çeşitli temsiller aracılığıyla dünyayı anlamamıza katkı sağlar (Creswell, 2015). Çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, güncel bir bağlam veya ortamdaki belirli bir durumun araştırılmasını gerektirir (Creswell, 2015).

Verilerin Elde Edilmesi

Araştırmanın verileri, YÖK Ulusal Tez Merkezinden doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Doküman inceleme yöntemi, veri setini oluşturan çeşitli dokümanların alınması, incelenmesi, sorgulanması ve analiz edilmesi sürecini içerir ve bu dokümanlar araştırma için hem birincil hem de ikincil kaynak olarak kullanılırlar (Özkan, 2021). Eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında sınırlandırma yapılmaksızın tüm tezler bu araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Bu tezler içerisinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak simülasyonla veri üreten çalışmalar seçilmiştir. Buna göre araştırma kapsamında 15 yüksek lisans, 54 doktora düzeyinde olmak üzere 69 tez iki araştırmacı tarafından incelenmiştir. Tezlerden sadece bir tanesi erişime açık değildir. Bu teze ait veriler özet kısmından elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi araştırmacılar tarafından oluşturulan kontrol listesiyle belirlenen ölçütlere göre yapılmıştır. Kontrol listesinden elde edilen sonuçlara frekans analizi uygulanmıştır. Frekans analizi, temelde bir ögenin kaç kez görüldüğünü sayısal, yüzdesel ve oransal olarak göstererek bu ögenin ne kadar sık veya önemli olduğunu belirlememize yardımcı olur (Bilgin, 2006).

Bulgular

Araştırmanın amacına göre her bir alt problem ayrı başlıklar halinde incelenmiştir.

Lisansüstü tezler düzeylerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Simülasyon yöntemiyle yapılan lisansüstü tezlerin düzeyleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Simülasyon Yöntemi Kullanılan Lisansüstü Tezlerin Düzeyleri

Tezlerin düzeyi	N	%N
Yüksek lisans	15	21.74
Doktora	54	78.26
Toplam	69	100

Tablo 1’de tezlerin düzeylerine göre dağılımı incelendiğinde 15 (%21.7)’i yüksek lisans, 54 (%78.3)’ü doktora düzeyindedir.

Lisansüstü tezler yapıldıkları üniversitelere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Simülasyon yöntemiyle yapılan çalışmaların yapıldıkları üniversiteler göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Simülasyon Çalışmalarının Yapıldığı Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversiteler	N	%N
Hacettepe	33	47.83
Ankara	18	20.09
Gazi	8	11.59

Akdeniz	2	2.90
Kocaeli	2	2.90
Mersin	2	2.90
Ege	1	1.45
Bolu Abant İzzet Baysal	1	1.45
Yurtdışı	2	2.90
Toplam	69	100

Tablo 2’de tezlerin yürütüldüğü üniversitelere dağılımı; Hacettepe 33 (%47.8), Ankara 18 (%26.1), Gazi 8 (%11.6), Akdeniz 2 (%2.9), Kocaeli 2 (%2.9), Mersin 2 (%2.9), Yurtdışı 2 (%2.9), Bolu Abant İzzet Baysal 1 (%1.4), Ege 1 (%1.4) şeklindedir.

Lisansüstü tezlerin yayımlandığı yıllara göre dağılımı nasıldır?

Simülasyon çalışmalarının yayımlandığı yıllara göre dağılımı Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 21

Simülasyon Çalışmalarının Yayımlandığı Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	N	%N
2010	2	2.90
2012	2	2.90
2013	2	2.90
2014	7	10.14
2015	4	5.80
2016	5	7.25
2017	7	10.14
2018	4	5.80
2019	12	17.39
2020	7	10.14
2021	4	5.80
2022	10	14.49
2023	3	4.35
Toplam	69	100

Tablo 3’te, tezlerin yayımlandığı yıllara göre dağılımları incelendiğinde 2010 yılında 2 (%2.9), 2012 yılında 2 (%2.9), 2013 yılında 2 (%2.9), 2014 yılında 7 (%10.1), 2015 yılında 4 (%5.8), 2016 yılında 5 (%7.2),

2017 yılında 7 (%10.1), 2018 yılında 4 (%5.8), 2019 yılında 12 (%17.4), 2020 yılında 7 (%10.1), 2021 yılında 4 (%5.8), 2022 yılında 10 (%14.5), 2023 yılında 3 (%4.3) olduğu görülmüştür.

Lisansüstü tezler ilgili oldukları konu alanlarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Simülasyon çalışmalarının temellendirildiği konu alanları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Simülasyon Çalışmalarında Ele Alınan Konuların Dağılımı

Konular	N	%N
BOBOUT/CAT	20	28.99
DMF/DIF	13	18.84
Madde Tepki Kuramı	12	17.39
Test Eşitleme	8	11.59
Bilişsel Tanı Modelleri	4	5.80
Faktör Analizi	3	4.35
Çok Boyutlu Ölçekleme	1	1.45
Genellenebilirlik Kuramı	1	1.45
Genelleştirilmiş Tahmin Denklemleri	1	1.45
Hiyerarşik Modeller	1	1.45
Kopya Çekme	1	1.45
Madde Analizi (KTK)	1	1.45
Test Geliştirme	1	1.45
Yapı Geçerliği	1	1.45
Yapısal Eşitlik Modellemesi	1	1.45
Toplam	69	100

Tablo 4’te, lisansüstü tezlerin konu alanlarına göre dağılımları incelendiğinde BOBUT/CAT’in 20 (%29), DMF’nin 13 (%18.8), Madde Tepki Kuramı’nın 12 (%17.4), Test Eşitleme’nin 8 (%11.6), Bilişsel Tanı Modelleri’nin 4 (%5.8) Faktör Analizi’nin 3 (%4.3), Çok Boyutlu Ölçekleme, Genellenebilirlik Kuramı, Genelleştirilmiş Tahmin Denklemleri, Hiyerarşik Modeller, Kopya Çekme, Madde Analizi (KTK), Test Geliştirme, Yapı Geçerliği, Yapısal Eşitlik Modellemesi konularının ise 1 (%1.4) olduğu görülmüştür.,

Lisansüstü tezlerde belirtilen araştırma türleri nasıl bir dağılım göstermektedir?

Simülasyon çalışmalarının sınıflandırıldığı araştırma türlerinin dağılımı Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 22.*Simülasyon Çalışmalarının Sınıflandırıldığı Araştırma Türleri*

Araştırma türleri	N	%N
Temel araştırma	26	37.68
Simülasyon araştırması	20	28.99
Betimsel araştırma	12	17.39
Kuramsal araştırma	3	4.35
İlişkisel tarama modeli	3	4.35
Korelasyonel araştırma	2	2.90
Ar-Ge çalışması	1	1.45
Deneyisel araştırma	1	1.45
Tasarım ve geliştirme	1	1.45
Toplam	69	100

Tablo 5'te, lisansüstü tezlerde kullanılan araştırma yöntemlerine göre dağılımları incelendiğinde Temel araştırma 26 (%37.7), Simülasyon araştırması 20 (%29), Betimsel araştırma 12 (%17.4), İlişkisel tarama modeli 3 (%4.3), Kuramsal araştırma 3 (%4.3), Korelasyonel araştırma 2 (%2.9), Ar-Ge çalışması 1 (%1.4), Deneyisel araştırma 1 (%1.4), Tasarım ve geliştirme çalışması 1 (%1.4) olarak görülmüştür.

Lisansüstü tezlerde kullanılan simülasyon yönteminin türleri nelerdir ve nasıl dağılım göstermektedir?

Simülasyon çalışmalarında kullanılan simülasyon yöntemlerinin dağılımı Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.*Simülasyon Çalışmalarında Kullanılan Simülasyon Yöntemlerinin Dağılımı*

Simülasyon yöntemi	N	%N
Monte Carlo	17	24.64
Post-hoc	9	13.04
Olasılıksal	2	2.90
Belirleyici	1	1.45
Belirtilmemiş	40	57.97
Toplam	69	100

Tablo 6'da tezlerde kullanılan simülasyon yöntemlerinin dağılımı incelendiğinde Monte Carlo yöntemi 17 (%24.6), Post-hoc simülasyon 9 (%13), Olasılıksal simülasyon 2 (%2.9), Belirleyici simülasyon 1 (%1.4) şeklindedir. Çalışmaların 40'ında (%58) hangi simülasyon yönteminin kullanıldığı belirtilmemiştir.

Lisansüstü tezlerde simülasyon verilerini üretmek için hangi programlar kullanılmıştır ve bu programlar nasıl bir dağılım göstermektedir?

Simülasyon çalışmalarında verilerin üretilmesinde kullanılan programlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 23.

Simülasyon Verilerinin Üretilmesinde Kullanılan Programların Dağılımı

Simülasyon programı	N	%N
R	36	52.17
Wingen	8	11.59
SAS	3	4.35
SimulCAT	3	4.35
SimuMirt	3	4.35
Mirtgen	2	2.90
Ox Edit	2	2.90
CatSim	1	1.45
GEN3PL_RawDATA_V2	1	1.45
Microsoft Excel	1	1.45
Mplus	1	1.45
TAP	1	1.45
Belirtilmemiş	7	10.14
Toplam	69	100

Tablo 7’de, tezlerde kullanılan veri simülasyon programlarının dağılımı incelendiğinde R programı 36 (%52.2), Wingen 8 (%11.6), SAS, SimulCAT ve SimuMirt 3 (%4.3), Mirtgen ve Ox Edit 2 (%2.9), CatSim, GEN3PL_RawDATA_V2, Microsoft Excel, Mplus, TAP 1 (%1.4) olarak belirlenmiştir. Tezlerin 7’sinde (%10.1) hangi simülasyon programının kullanıldığı belirtilmemiştir.

Lisansüstü tezlerde veri simülasyonu sırasında kullanılan replikasyon sayıları nelerdir?

Simülasyon çalışmalarında veriler üretilirken kullanılan replikasyon sayıları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Simülasyon Çalışmalarında Kullanılan Replikasyon Sayılarının Dağılımı

Replikasyon sayısı	N	%N
1000	5	7.25
200	1	1.45
100	26	37.68
50	7	10.14
33	1	1.45
30	4	5.80
25	10	14.49

20	1	145
10	1	1.45
9	1	1.45
Belirtilmemiş	12	17.39
Toplam	69	100

Tablo 8’de tezlerdeki simülasyon verilerinin replikasyon sayıları incelendiğinde 9, 10, 20, 33 ve 200 tekrar 1 kez (%1.4), 30 tekrar 4 kez (%5.8), 1000 tekrar 5 kez (%7.2), 50 tekrar 7 kez (%10.1), 25 tekrar 10 kez (%14.5), 100 tekrar 26 kez (%37.7) kullanılmamıştır. Replikasyon sayısının ne kadar olduğu 12 (%17.4) çalışmada belirtilmemiştir.

Lisansüstü tezlerde kullanılan simülasyon desenlerinde sabit koşullar nasıl bir dağılım göstermektedir?

Simülasyon çalışmalarında sabit koşul olarak belirlenen değişkenlerin dağılımı Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Simülasyon Çalışmalarında Kullanılan Sabit Koşullar

Sabit koşullar	N	%N
Madde parametreleri	28	15.64
Yetenek dağılım biçimi	24	13.41
MTK modeli	23	12.85
Madde sayısı	20	11.17
Örneklem büyüklüğü	12	6.70
Veri türü	11	6.15
Diğer (frekansı %5’ten az)	47	26.26
Belirtilmemiş	14	7.82
Toplam	69	100

Tablo 9’da tezlerde en çok kullanılan sabit koşulların sırasıyla madde parametreleri 28 (%15.64), yetenek dağılım biçimi 24 (%13.41), MTK modeli 23 (%12.85), madde sayısı 20 (%11.17), örneklem büyüklüğü 12 (%6.70), veri türü 11 (%6.15) ve araştırmanın kendine özgü diğer koşulları 47 (%26.26) olarak belirlenmiştir. 14 (%7.82) çalışmada ise sabit koşulun ne olduğu belirtilmemiştir.

Lisansüstü tezlerde kullanılan simülasyon desenlerinde değişimlenen koşullar nasıl bir dağılım göstermektedir?

Simülasyon çalışmalarında değişimlenen koşul olarak belirlenen değişkenlerin dağılımı Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10*Simülasyon Çalışmalarında Kullanılan Değişimlenen Koşullar*

Değişimlenen koşullar	N	%N
Örneklem büyüklüğü	39	17.97
Madde sayısı	25	11.52
Yetenek dağılım biçimi	11	5.07
Diğer (frekansı %5'ten az)	128	58.99
Belirtilmemiş	14	6.45
Toplam	69	100

Tablo 10'da tezlerde en çok kullanılan değişimlenen koşulların sırasıyla örneklem büyüklüğü 39 (%17.97), madde sayısı 25 (%11.52), yetenek dağılım biçimi 11 (%5.07), araştırmanın kendine özgü diğer koşulları 128 (%58.99) olarak belirlenmiştir. Çalışmaların 14'ünde (%6.45) değişimlenen koşullar hakkında bir bilgi verilmemiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler**Tartışma**

Bu çalışmada, Eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında simülasyon yöntemi kullanılarak yapılan lisansüstü tezler incelenmiştir. Bu amaçla, öncelikle tezler tematik ve metodolojik; daha sonra simülasyon yöntemine özgü teknik kullanımlar açısından incelenmiştir. Bu alanda sınırlama yapılmaksızın toplam 908 tez incelenmiş ve yöntem olarak simülasyonu kullanan 69 tez çalışma kapsamına alınmıştır. Bu tezlerin 15'i yüksek lisans, 54'ü doktora düzeyindedir. Bunun nedeni olarak simülasyon gibi daha teknik araştırmaların doktora düzeyinde ders olarak verilmesi görülmektedir. Simülasyon çalışmalarının yapıldığı tezlerin büyük bir çoğunluğu Hacettepe, Ankara ve Gazi Üniversiteleri'nde yürütülmüştür. Bu üniversitelerde eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında uzun yıllar öğrenci yetiştirmeleri ve doktora düzeyinde eğitim vermeleri neden olarak görülmektedir. Simülasyon çalışmalarının yapıldığı yıllar incelendiğinde özellikle 2010 yılından itibaren alanda sıklıkla kullanılmaya başladığı görülmüştür. Son yıllarda simülasyon çalışmalarında bir artış olduğu söylemi bu bulguyla doğrulanmaktadır. Simülasyon çalışmaları özellikle Madde Tepki Kuramı temelinde ele alınan konularda daha çok kullanılmaktadır. Bu durumun açıklanmasında Selçuk ve Demir (2023), MTK varsayımlarının hepsinin aynı anda sağlandığı gerçek veri setleri bulmanın oldukça zor olduğunu belirtmişlerdir. Bu tür durumlarda kuramsal çalışmalar için araştırmacılar simülasyon yoluyla elde edilmiş veri setleri kullanmakta ve bu veri setlerini istedikleri ölçüde yineleyebilmektedirler. Simülasyon çalışmalarının ne tür bir araştırma modeli olduğu hala alanda tartışılmaktadır. Araştırmacılar simülasyon çalışmalarını daha çok temel araştırma olarak kabul etmektedirler. Simülasyon çalışmalarında koşulların değişimlenmesi söz konusu olduğundan araştırmalar tamamıyla nicel kapsamda değerlendirilmektedir. Bu durum alandaki diğer çalışmalarda (Sözbilir & Kutlu, 2008; Küçüköğlü & Ozan, 2013; Ozan & Köse, 2014; Yaşar & Papatğa, 2015; Ayva, Ceyhan & Doğan, 2015; Şenyurt & Özer Özkan, 2017) da benzerlik göstermektedir. Simülasyon çalışmalarının kendine özgü bir araştırma yöntemi olabileceği konusunda tartışmalar devam etmektedir. Ayrıca simülasyonun yöntemi konusunda çalışmalarda büyük eksiklikler bulunmaktadır. Birçok çalışmada hangi tür simülasyon yöntemi kullanıldığı belirtilmemiştir. Simülatif veri üretmede ve ilgili analiz çalışmalarını gerçekleştirmede R programının kullanımı önem kazanmaktadır. Ölçme ve değerlendirme alanında artık paket programların yerini R programına bıraktığı görülmektedir. R programlama dili, istatistiksel hesaplama, veri analizi ve grafik gösterimi gibi çeşitli uygulamalar için kullanılan bir araçtır (Ihaka & Gentleman, 1996). Simülasyon çalışmalarında replikasyon sayısının önemine dikkat edilmektedir. Özellikle hem hata oranlarının düşük

tutulması (BIAS ve RMSE gibi) hem de veri üretim sürecindeki maliyetler (bilgisayarın hızı ve zaman gibi) dikkate alınmaktadır (Selçuk, 2023). Sabit tutulan ve değişimlenen koşullar çalışmaların genelinde belirtilmiş ve simülasyon koşulları ayrıntılı bir şekilde tablolastırılmıştır. Ancak hala bu koşulların neden seçildiğiyle ilgili bilgiler önceki çalışmalarla desteklenmiştir. Yani araştırma konusu bağlamında ayrıntılandırmalar eksik kalmaktadır.

Sonuç

Eğitimde ölçme ve değerlendirme alanındaki yapılan tezlerde simülasyon çalışmalarının önemli olduğu görülmektedir. Bununla birlikte verilerin simülasyonla elde edildiği çalışmaların en az gerçek veri setleri üzerinden yapılan çalışmalar kadar kuramsal alana katkı sağladığı belirlenmiştir. Simülasyon yöntemiyle çalışılan konular gözden geçirildiğinde belirli alanlarda yığılmaların olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca simülatif veri üretme konusunda R programlama dilinin önem kazandığı görülmüştür. Buna göre R programlama dersinin alanın tüm düzeylerinde bir ders olarak okutulması önem arz etmektedir. Simülasyon çalışmaları incelendiğinde simülasyonun geçerliğinin test edildiği ya da simülasyon etiğinin tartışıldığı çalışmalar alanyazında yok denecek kadar azdır.

Öneriler

- Bu çalışma sadece Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme alanında değil, Eğitim Bilimlerindeki tüm çalışmalarda (tez, makale, bildiri vb.) tekrar gözden geçirilebilir.
- Simülasyon çalışmalarının yurt dışındaki çalışmalarda kullanım durumları karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
- Simülasyon çalışmalarının yapıldığı konuların özgünlüğü ayrıca tartışılabilir.
- Simülasyon geçerliği ve simülasyon etiği başlığı altında bu çalışmalar yeniden incelenebilir.
- Simülasyon çalışmaları için araştırmacılara akademik bir kılavuz yayınlanabilir.

Kaynakça

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

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

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

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

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

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

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

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

-
- Harwell, M., Stone, C. A., Hsu, T.-C., & Kirisci, L. (1996). Monte carlo studies in item response theory. *Applied Psychological Measurement*, 20(2), 101-125.
- Harwell, M., Kohli, N., & Peralta, Y. (2017). Experimental design and data analysis in computer simulation studies in the behavioral sciences. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 16(2), 3-28.
- Hoaglin, D. C., & Andrews, D. F. (1975). The reporting of computation-based results in statistics. *The American Statistician*, 29, 122-126.
- Ihaka, R., & Gentleman, R. (1996). R: A language for data analysis and graphics. *Journal of Computational and Graphical Statistics*, 5(3), 299-314. doi: <https://doi.org/10.2307/1390807>
- Karadavut, T. (2019). The uniform prior for bayesian estimation of ability in item response theory models. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 6(4), 568-579.
- Kothari, C. R. (2004), *Research methodology: methods and techniques* (2nd. ed.). New Delhi: New Age International Publishers.
- Küçükoğlu, A. & Ozan, C. (2013). Sınıf öğretmenliği alanındaki lisansüstü tezlere yönelik bir içerik analizi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(12), 27-47.
- Ranganathan, K. & Foster, I. (2003). Simulation Studies of Computation and Data Scheduling Algorithms for Data Grids. *Journal of Grid Computing* 1, 53–62.
- Morris, T. P., White, I. R., & Crowther, M. J. (2017). Using simulation studies to evaluate statistical methods. *Tutorial in Biostatistics*, 38(11), 2074-2102.
- Ozan, C. & Köse, E. (2014). Eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimleri, *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 116-136.
- Özkan, U. B. (2021). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Selçuk, E. (2023). *Klasik ve Bayesçi Yaklaşımlara Göre Madde Tepki Kuramı Parametre Kestirimlerinin Farklı Simülasyon Koşullarında Karşılaştırılması*. [Yayımlanmamış doktora tezi.] Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Selçuk & Demir (8-11 Haziran 2023). *R Yazılım Dili Paketleriyle Üretilen Simülatif Verilerin Madde Tepki Kuramı Varsayımları Açısından İncelenmesi*. Xth International Eurasian Educational Research Congress, Ankara, Türkiye.
- Sözbilir, M.& Kutu, H. (2008). Development and current status of science education research in Turkey. *Essays in Education, Special Issue*, 1-22. [Online]: doi: <http://www.usca.edu/essays>.
- Şenyurt, S., & Özkan, Y. Ö. (2017). Eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin tematik ve metodolojik açıdan incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(2), 628-653.
- Yaşar, Ş. & Papatğa, E. (2015). İlkokul matematik derslerine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 113-124.

Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*

Derya KARADENİZ¹

İnönü Üniversitesi

Seval FER²

Hacettepe Üniversitesi

Özet

Araştırmada öğretmenlerin özerklik algılarını tespit etmeye olanak sağlayacak bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma gruplarını, 2020-2021 öğretim yılı güz ve bahar döneminde Malatya merkez ilçelerinde MEB'e bağlı resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. AFA çalışma grubunda 187 öğretmen; DFA çalışma grubunda 245 öğretmen yer almaktadır. Ölçeğin kapsam geçerliği için öncelikle uzmanlardan görüş alınmıştır. Ardından yapı geçerliği için farklı çalışma gruplarına açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA sonucunda modele ilişkin uyum indeksi değerleri: $X^2/sd=1.81$, GFI= .95, AGFI= .92, CFI= .96, RMSEA= .06, RMR= .03, SRMR= .05, NFI= .92'dir. Ulaşılan değerler incelendiğinde uyum indekslerinin model ile iyi düzeyde uyum sağladığı görülmüştür. Analizler sonucunda toplam varyansın %61.51'ini açıklayan, üç faktöre sahip 11 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Faktörler "Sınıfta Özerklik", "Okulda Özerklik", "Mesleki Özerklik" olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin güvenirlik analizi sonrasında birinci çalışma grubu için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ölçeğin tümü için .86 ve faktörlere göre sırasıyla .79, .70, .78; ikinci çalışma grubu için de ölçeğin tümü için .80 ve faktörlere göre ise sırasıyla .68, .72, .78 değerlerine ulaşılmıştır. Ölçeğin birinci çalışma grubuyla hesaplanan madde-toplam puan korelasyonları .41 ile .74 arasında; ölçeğin ikinci çalışma grubuyla hesaplanan madde-toplam puan korelasyonları ise .35 ile .72 arasında değiştiği görülmüştür. Dolayısıyla, Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin öğretmenlerin özerklik algılarını ölçmekte geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

Anahtar sözcükler: Öğretmen özerkliği, sınıfta özerklik, okulda özerklik, mesleki özerklik.

Giriş

Öğretmenin meslek öncesinde ve mesleğini sürdürürken edindiği bilgi ve becerileri sınıf ve okul ortamlarında uygulamaya aktarabilmesi, eğitimin doğal olgusu bakımından beklenen bir özelliğidir. Bu süreçte iç ve dış koşullar bakımından özgür ortamlar, öğretmenin kendi kararlarını oluşturmasında ve uygulamaya aktarmasında önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmene tanınan bu özgür ortam; okul yönetiminde söz sahibi olma, öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme gibi özelliklerle ilintili olabilmektedir. Bu bağlamda öğretmenin mesleki faaliyetlerinde yeterliği ve sorumlulukları temelinde yetki ve söz hakkına sahip olması şeklinde ifade edilebilecek öğretmen özerkliği kavramını incelemekte fayda vardır.

Öğretmen özerkliğine ilişkin alanyazın incelendiğinde genel bir tanımdan ziyade, kavramın çeşitli tanımlarının var olduğu görülmektedir. Örneğin öğretmen özerkliğinin öğretme süreci boyutuna odaklanan Little (1995) öğretmenin özerkliğini, öğretmenin bireysel sorumluluğunu ve analiz becerilerini öğretme sürecinde gerek bilişsel gerekse duyuşsal anlamda kontrol edebilme özgürlüğüne sahip olması şeklinde tanımlamıştır. Benzer biçimde Husband & Short (1994), öğretmenin öğretim programları hakkında fikirler üreterek bu fikirler aracılığıyla öğretim sürecinde değişiklik yapma özgürlüğü olarak ifade etmiştir. Guan (2021) da öğretmenin dış etkilerden uzak bir şekilde öğretim konularında tercih yapma özgürlüğüne, becerisine ve sorumluluğuna sahip olmasını, öğretmen özerkliği kavramı olarak tanımlamıştır. Anderson (1987) öğretmen için özerkliğin sınıftaki etkinlikleri ve performansı ile sınırlı olduğunu ve sınıftan

* Bu çalışma Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD'de, Prof. Dr. Seval FER danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

¹ Sorumlu Yazar. Arş. Gör., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, drykrdnz15@gmail.com, ORCID:0000-0002-1495-7896

² Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, seval.fer@gmail.com, ORCID:0000-0002-9577-2120

uzaklaştıkça sahip olduğu özerkliğinin de azalacağını vurgulamıştır. Buna karşın bir başka görüşe göre ise öğretmen özerkliği kavramının sadece sınıf ile sınırlı olmadığını ve okulun organizasyonu, disiplin işlemleri, öğretim programının içeriği, akademik işler, personel ve bütçe kararları gibi sınıfı etkileyen kararları da içerdiği belirtilmiştir (Moomaw, 2005). Yukarıda sunulan bilgiler çerçevesinde öğretmen özerkliğinin sınırlarının kesin çizgilerle çizilmiş bir çember olmaktan ziyade çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen özerkliği kavramının sınıf özerkliği, okul özerkliği ve mesleki özerklik gibi içinde barındırdığı özellikler aşağıda açıklanmıştır.

Her sınıf kendine özgü bir iklime sahiptir. Ayrıca sınıfta bulunan her bir öğrencinin de ilgileri, ihtiyaçları, becerileri, yetenekleri, öğrenme stilleri, eğilimleri özgün ve birbirinden farklıdır (TEDMEM, 2015). Franklin'e ve Hanson'a (Akt. Pearson & Moomaw, 2005) göre öğretmen bir uzman gibi sınıfta öğretim sürecini kendi tercihlerine göre düzenleme ve karar alma hakkına sahiptir çünkü o, okuldaki sabit kurallar yerine sınıfta kişiselleştirilmiş esnek çalışma koşulları oluşturmaya eğilimlidir. Bu bağlamda sınıf özerkliği, öğretmenin sınıf içerisindeki faaliyetler hakkında yargıda bulunma özgürlüğü ve yeterliği olarak ifade edilebilir (Vangrieken vd., 2017). Nitekim sınıf içerisindeki faaliyetlere öğretmenin öğretim programında yapmış olduğu düzenlemeler de dâhil edilebilir. Öyle ki Anderson'a (2002) göre öğretmenin öğretim programını genişletebilmesi ve o öğretim programının ötesine geçebilmesi için inisiyatif alması beklenir, çünkü yaratıcı bir öğretimin ortaya çıkabilmesi için bu bir ön koşuldur. Bu bağlamda öğretim programının öğrenciye ulaştırılmasında, öğretim programının kontrolünün ve sorumluluğunun öğretmene ait olması gerektiği söylenebilir (Feryok, 2013). Nitekim öğretim programında değişiklik yapma yetkisine sahip olan bir öğretmen sınıfın düzenlenmesinde, öğretim programının uygulanmasında ve öğrenciye göre uyarlanması konularında kendisini özgür hisseder.

Sınıf içerisinde özgür bir şekilde eylemlerini düzenleyen özerk öğretmenler, benzer şekilde okul ile ilgili karar alımında ve uygulanmasında sahip oldukları özerkliği sınıf dışına taşımak isterler (Korkmaz, 2008). Bu bağlamda Sentovich'e (2014) göre öğretmenin okul özerkliği, okuldaki değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi, öğretim programının hazırlanması ve geliştirilmesi, personel alımı ve değerlendirilmesinde görüş belirtmesi, cezai yaptırımların belirlenmesi ve okul bütçesinin kullanımı olarak ifade edilebilir. Örneğin, Kılınç vd., (2018) öğretmenlerin öğretmen özerkliğini, okul kararlarına katılım ve öğretmenin kendini özgür hissetmesi olarak algıladıklarını bulgulamışlardır. Nitekim öğretmenlerin karar alımında belli bir kontrolünün ve yetkisinin bulunduğu okullarda, işbirliği gelişmekte ve daha az sorun ile karşılaşmaktadır (Ingersoll, 2007). Dolayısıyla, öğretmenin okuldaki özerkliğinin de öğretmen özerkliği kapsamında yer aldığı söylenebilir.

Öğretmenin mesleki özerkliği, mesleki gelişimini kendi ilgi ve ihtiyaçlarına göre şekillendirebilme, alanıyla ilgili hizmet içi eğitimlere ve bilimsel toplantılara katılabilme gibi olanaklara sahip olması şeklinde ifade edilebilir (Çolak, 2016; Çolak & Altınkurt, 2017). Nitekim öğretmen özerkliği, tek seferde süresiz bir şekilde kazanılan bir olgu değildir. Gelişime açık bir yapıya sahiptir (Bustingorry, 2008; Willner, 1990). Bu bağlamda, yeterli imkân ve olanaklar sunularak öğretmenlerin farklı bilgiler öğrenmeye teşvik edilmesi önemli görülmektedir. Böylelikle öğretmenin yaratıcılığını kullanarak yeni fikirler sunabileceği ve öğrenciye ulaşabilmek için yöntem ve teknikler geliştirebileceği ortamlara sahip olabileceği söylenebilir (Sentovich, 2004). Ayrıca öğretmenin meslektaşları ile özgür bir şekilde iletişim kurabilmesi de mesleki özerkliğe dâhil edilebilir. Bunlara ek olarak öğretmenlere kendi bilgi kaynaklarını seçerken ve meslektaşları ile iletişim kurarken özgürlük sağlanması, onların bilgiyi yapılandırarak öğrencilerine sunmalarına katkı sağlayabilir.

Öğretmenler kendilerini ne kadar özerk hissederlerse mesleki faaliyetlerinde ve öğrencilerle ilişkilerinde kendilerini o kadar değişime açık ve profesyonel olarak hissedeceklerdir. Bu durum onların sorumluluk duygusunu pekiştirmesinin yanı sıra mesleğe yönelik katılımını ve motivasyonunu da güçlendirecektir. Bu bağlamda öğretmenler için öne çıkan öğretmen özerkliği kavramının öğretmenler tarafından nasıl algılandığı önemli görülmektedir. Alanyazında öğretmen özerkliğine ilişkin geliştirilmiş birçok veri toplama aracının bulunduğu görülmektedir (Bkz., Çolak, 2016; Friedman, 1999; Garvin, 2007; Karabacak,

2014; Pearson & Hall, 1993; Ulaş-Marbouti, 2015; Üzüm, 2014). Sözü edilen anket ve ölçeklerin araştırmanın amacını tam olarak karşılamadığı ve öğretmen özerkliği kavramını yeterince açıklamadığı düşünüldüğü için yeni bir ölçek geliştirilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Bu bağlamda yukarıda belirtilen anket ve ölçekler, araştırma kapsamında incelenmiş ve hiçbir madde aynen alınmayarak sadece fikir olarak yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında geliştirilecek ölçek ile öğretmenlerin özerkliği algılama düzeylerini yeni gelişmelerden ve çalışmalardan da yararlanarak sadece Türkiye şartlarında değil uluslararası alanyazında geçen öğretmen özerkliği kavramını da kapsayacak şekilde öğretmenlerin anlayabileceği maddeler ile ölçmek amaçlanmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin özerklik algılarını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Araştırmada cevap aranacak sorular şunlardır: 1) Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin geçerliliğine ilişkin kanıtlar nedir? 2) Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin güvenilirliğine ilişkin kanıtlar nedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Araştırmada öğretmenlerin özerklik algılarının var olduğu şekliyle betimleyebilmek için nicel araştırma yönteminden tarama modeli kullanılmıştır. Karasar'a (2017) göre tarama modeli, var olan bir durumu betimlemeyi amaçlar. Tarama modellerinde, bir grup insanın bireysel eğilimlerini ve özelliklerini belirlemek çalışmanın odağını oluşturur (Fraenkel vd., 2012).

Araştırmanın Çalışma Grupları

Araştırmanın çalışma grupları, 2020-2021 öğretim yılı güz ve bahar döneminde Malatya merkez ilçelerinde MEB'e bağlı resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden oluşmuştur. Bu çalışma grupları için Malatya ilinin ve merkez ilçelerinin seçilmesinin sebebi, öğretmen sayısının fazlalığı ve ulaşılabilir olmasıdır. Bununla birlikte kırsal bölgede yer alan ilçelerdeki okulların araştırmaya dâhil edilmesi düşünülmese rağmen öğretmen sayısının az olması nedeniyle vazgeçilmiştir. Bu araştırma bir ölçek geliştirme çalışması olduğu için çalışma grupları belirlenirken alanyazında faktör analizi için sunulan sayılar dikkate alınmıştır. Örneğin Comrey & Lee (1992), 200 sayısını orta düzeyde kabul etmiştir. Bir diğer bilgiye göre ise madde sayısının en az beş katı önerilmiştir (Bryman & Cramer; akt., Tavşancıl, 2014). Bu öneriler dikkate alınarak geliştirilecek ölçeğin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi için iki farklı çalışma grubu oluşturulmuştur. Bu çalışma gruplarına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Açımlayıcı faktör analizinin çalışma grubu. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizinin diğer bir deyişle ölçeğin ön uygulamasının çalışma grubunu, ortaöğretim kademesinde görev yapan 187 öğretmen oluşturmuştur. Bu çalışma grubunun 80'ini (%42,7) kadınlar, 107'sini (%57,3) erkekler oluşturmuştur. Görev yapılan okul türü bakımından ise anadolu lisesinde 106 (%56,7) öğretmen, mesleki ve teknik anadolu lisesinde 73 (%39) öğretmen ve sosyal bilimler lisesinde 8 (%4,3) öğretmen yer almıştır.

Doğrulayıcı faktör analizinin çalışma grubu. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizinin çalışma grubunu ortaöğretim kademesinde görev yapan 245 öğretmen oluşturmuştur. Bu çalışma grubunun 97'sini (%39,6) kadınlar, 148'ini (%60,4) erkekler oluşturmuştur. Görev yapılan okul türü bakımından ise anadolu lisesinde 91 (%37,1) öğretmen, mesleki ve teknik anadolu lisesinde 83 (%33,9) öğretmen, anadolu imam hatip lisesinde 40 (%16,3) öğretmen ve fen lisesinde 31 (%12,7) öğretmen yer almıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın 20.03.2020 tarihli 35853172-300-E.00001052577 sayılı Etik Komisyonu İzni, Hacettepe Üniversitesinden alınmıştır. Öğretmenlerden veri toplanabileceğine ilişkin Araştırma İzni ise Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır. Ölçek verileri Google Form aracılığıyla toplanmıştır. Bu kapsamda öğretmenlere öncelikle Gönüllü Katılım Formu sunulmuştur. Bu formu onaylayarak araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğretmenler ölçeği doldurarak yanıtları araştırmacılara göndermişlerdir.

Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin Geliştirilmesi

Araştırma için alanyazında ölçek geliştirme sürecinin açıklandığı araştırmalar incelenmiştir. İncelenen araştırmalardan DeVellis'in (2017) ve Tezbaşaran'ın (2008) ölçek geliştirmeye yönelik belirttikleri adımlar, bu araştırmadaki ölçeğin geliştirilme sürecinde dikkate alınmıştır. İzlenen adımlar aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

Madde havuzunun oluşturulması. Ölçeğin madde havuzunun oluşturulabilmesi için öncelikle ulusal ve uluslararası alanyazında öğretmen özerkliği ile ilgili yapılmış araştırmalar, geliştirilmiş anket ve ölçekler incelenmiştir. Bu kapsamda Pearson & Hall'in (1993) geliştirdiği Öğretme Özerkliği Ölçeği, Friedman'ın (1999) geliştirdiği Öğretmen İş-Özerkliği Ölçeği, Garvin'in (2007) geliştirdiği Öğretmen Özerkliği Anketi, Üzüm'ün (2014) geliştirdiği Öğretmen Özerkliği Ölçeği, Karabacak'ın (2014) geliştirdiği Öğretmen Özerkliği Ölçeği, Ulaş-Marbouti'nin (2015) geliştirdiği Öğretmen Özerklik Ölçeği ve Çolak'ın (2016) geliştirdiği Öğretmen Özerkliği Ölçeği incelenmiştir. İncelenen araştırmalarda, anket ve ölçeklerde öğretmen özerkliği kavramının öğretmen sınıf ya da öğretim özerkliği, öğretmenin okul ya da yönetim özerkliği ve öğretmenin mesleki gelişim açısından özerkliği olmak üzere üç kategoride yoğunlaştığı görülmüştür. Dolayısıyla bu inceleme aşamasıyla ölçeğin kapsamı da belirlenmeye çalışılmıştır. Böylelikle, ölçeğin madde havuzu oluşturulurken bu üç kategoriye de yer vermeye çalışılmıştır. Sonuç olarak yukarıda sözü edilen anket ve ölçekler araştırma kapsamında incelenmiş ve hiçbir madde aynen alınmamış sadece fikir olarak yararlanılarak araştırmacılar tarafından 51 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunda ters madde bulunmamakta, tüm maddeler olumlu ifadelerden oluşmaktadır. Yazılan madde ifadeleri, Beni hiç yansıtmıyor (1), Beni biraz yansıtıyor (2), Beni çoğunlukla yansıtmıyor (3) ve Beni tamamen yansıtmıyor (4) şeklinde 4'lü derecelendirmeye sahiptir.

Maddelerin ön inceleme aracılığıyla gözden geçirilmesi. Madde havuzunda yer alan ifadelerin açıklığını ve anlaşılabilirliğini incelemek için ortaöğretim kademesinde görev yapan sekiz öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Görüşüne başvurulmuş öğretmenler, madde havuzunda yer alan ifadelerle yönelik eleştiri, görüş ve önerilerini bildirmişlerdir. Ön inceleme sonrasında dört madde çıkarılmış ve anlam belirsizliği olan 10 madde üzerinde düzenleme yapılarak 47 maddeden oluşan bir taslak ölçek formu hazırlanmıştır. Sonrasında ise ifadelerin kapsam geçerliğini incelemek amacıyla uzmanların görüşlerinin değerlendirilmesi aşamasına geçilmiştir.

Uzmanların görüşlerinin değerlendirilmesi. Madde ifadelerinin nicelik ve nitelik olarak yeterliğinin göstergesi olan kapsam geçerliğini belirlemede tercih edilen yöntemlerden biri, uzmanların görüşüne başvurmaktır (Büyüköztürk, 2020). Nitekim madde ifadelerinin uygunluğuna ve ölçülmek istenen konuyu temsil edebilme yeterliğine ilişkin uzmanlardan görüş alınması, kapsam geçerliğine dair kanıt sağlamaktadır (DeVellis, 2017). Dolayısıyla bu araştırma çerçevesinde, ölçeğin kapsam geçerliğine ilişkin kanıt sağlamak için uzmanlardan iki aşamalı bir görüş alma yoluna gidilmiştir. Birinci aşamada Eğitim Programları ve Öğretim ABD'den üç uzman, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ABD'den üç uzman, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi ABD'den iki uzman olmak üzere sekiz uzmandan maddelerin ölçülmek istenen içeriği karşılayıp karşılamadığı ve ifade açısından yeterliğine yönelik görüş bildirmeleri istenmiştir. Görüş ve öneriler sonucunda benzer anlam taşıyan ve ifade ettiği anlamı yansıtmayan 23 madde çıkarılmış ve iki madde eklenmiştir. Değerlendirmeler sonucunda kalan 26 madde ifadesi, Lawshe tekniğine göre kapsam geçerlik indeksinin hesaplanabilmesi için tekrar uzman görüşüne sunulmuştur. Bu bağlamda Lawshe'nin (1975, s. 567) belirttiği derecelendirmeye göre uzmanlardan "Madde gerekli", "Madde yararlı ancak yeterli değil" ve "Madde gereksiz" şeklinde ilgili sütunlara işaretlemeleri istenmiştir. Lawshe tekniğinin tercih edilmesinin nedeni, diğer tekniklerle kıyaslandığında araştırmacılar için kullanışlı ve anlaşılması kolay bir teknik olarak öne çıkmasıdır (Wilson vd., 2012). Bu bağlamda Eğitim Programları ve Öğretim ABD'den beş uzman, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ABD'den iki uzman, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi ABD'den dört uzman olmak üzere 11 uzmandan görüş alınmıştır. Bu uzmanlardan beşi daha önce uzman görüşünün birinci aşamasında yer almıştır. İkinci aşamaya ilişkin veriler, bulgular başlığında (Bkz. Tablo 1) sunulmuştur.

Ön uygulamanın yapılması. Taslak ölçek formunun geçerliğine ilişkin kanıt sağlayabilmek ve madde ifadelerinin ölçülmek istenen yapı ile uygunluğunu inceleyebilmek için ön uygulama yapılmıştır. Bu kapsamda 187 öğretmene taslak ölçek formu uygulanmıştır. Öğretmenlerin taslak ölçeğe vermiş olduğu yanıtlar dikkate alınarak veri setinde hatalı, eksik ve uç değerlerin var olup olmadığı incelenmiştir. İncelemenin ardından herhangi bir eksik ve hatalı girilen bir veriye rastlanmamıştır. Veri setindeki uç değerlerin tespiti için her bir maddeye ait puanlar Z puanına dönüştürülerek +3 ile -3 aralığının dışında kalan üç veri, analiz dışında bırakılmıştır. Böylelikle 184 veriye açımlayıcı faktör analizi yapılarak madde ifadelerinin faktör yapıları oluşturulmuştur.

Ön uygulamadan ulaşılan verilerin işlenmesi, analizi ve nihai ölçek formunun oluşturulması. Araştırma için toplanan veriler SPSS 26.0 ve AMOS 24.0 paket programlarına aktarılmıştır. Sonrasında Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik kanıtları için gerekli analizlere geçilmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliğine ilişkin kanıt sağlamak için iki aşamadan oluşan uzman görüşüne başvurulmuş ve birinci aşama yukarıda açıklanmıştır. İkinci aşama için Lawshe tekniğinden yararlanılmış ve ölçeğin kapsam geçerlik indeksi hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin kanıt sağlamak için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bunun yanı sıra, ölçeğin güvenilirliği ve iç tutarlılığı için de Cronbach Alpha ve madde-toplam puan korelasyonu hesaplanmıştır. Sonuç olarak toplam varyansın %61.51'ini açıklayan, üç faktör ve 11 maddeden oluşan bir ölçek geliştirilmiştir (Bkz. EK-1).

Bulgular

Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin Geçerliğine İlişkin Bulgular

Ölçeğin kapsam geçerliği ve yapı geçerliğine ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Ölçeğin kapsam geçerliği. Uzmanların görüşlerine başvurulması, madde ifadelerinin ölçülen özelliği yeterli bir şekilde örnekleyip örneklemeye ilişkin kanıt sağlar (Lawshe, 1975). Bu bağlamda ölçeğin kapsam geçerliği çalışmasının ikinci aşamasında Lawshe tekniği kullanılmıştır. 11 uzmandan taslak ölçekte yer alan her bir madde ifadesini, konuyu temsil edebilme yeterliğine göre değerlendirerek ilgili sütunlara işaretlemeleri istenmiştir. Uzmanların madde ifadelerine verdikleri cevapların hesaplanmasında Lawshe'nin (1975) aşağıda belirtilen formülü kullanılmıştır.

$$KGO = \frac{N_G - N/2}{N/2} \quad N: \text{Toplam uzman sayısı}$$

N_G : "Madde gerekli" görüşünü belirten uzman sayısı

Yukarıdaki formül dikkate alınarak uzmanların maddelere verdikleri yanıtlara göre her bir maddenin kapsam geçerlik oranı hesaplanmıştır.

Tablo 1.

Uzmanların Görüşlerine Göre Maddelerin Kapsam Geçerlik Oranı ve Ölçeğin Kapsam Geçerliği İndeksi

Maddeler	Madde gerekli	Madde yararlı ancak yeterli değil	Madde gereksiz	Kapsam Geçerlik Oranı (KGO)
M1	11			1
M2	10		1	.81
M3	11			1
M4	9		2	.63
M5 ^a	5	3	3	-.09
M6	9	1	1	.63
M7	10	1		.81

M8	10		1	.81
M9	10	1		.81
M10	9	1	1	.63
M11 ^a	5	4	2	-.09
M12	10	1		.81
M13	10	1		.81
M14	9	2		.63
M15	9	1	1	.63
M16 ^a	5	3	3	-.09
M17	10	1		.81
M18	10	1		.81
M19	9	1	1	.63
M20 ^a	5	2	4	-.09
M21	10	1		.81
M22 ^a	4	4	3	-.27
M23	10	1		.81
M24	9	1	1	.63
M25	9		2	.63
M26 ^a	3	5	3	-.45

Uzman Sayısı: 11

Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ): .75

Kapsam Geçerlik Ölçütü (KGÖ): .59

^a=Kapsam Geçerlik Ölçütü .59'dan küçük değer alan maddeler

Uzman sayısına göre hesaplanan kapsam geçerlik ölçütleri dikkate alındığında .05 anlamlılık düzeyinde 11 uzman için minimum kapsam geçerlik ölçütü .59 olarak belirtilmiştir. Eğer bir maddenin kapsam geçerlik oranı, uzman sayısı için belirtilen kapsam geçerlik ölçütünden düşük ise o maddenin veri toplama aracından çıkartılması önerilir (Lawshe, 1975). Bu öneri dikkate alınarak Tablo 1'de yer alan 5., 11., 16., 20., 22. ve 26. maddelerin kapsam geçerlik oranları, kapsam geçerlik ölçütünden düşük olduğu için bu altı madde taslak ölçekten çıkartılmıştır. Geriye kalan 20 maddenin kapsam geçerlik oranlarının ortalamasına göre taslak ölçeğin tümü için kapsam geçerlik indeksi .75 olarak hesaplanmıştır. 11 uzman için belirtilen kapsam geçerlik ölçütünden (.59) yüksek olduğu için bu değer, taslak ölçeğin kapsam geçerliğine ilişkin istatistiksel olarak anlamlı bir veri sunduğu söylenebilir. Bu bulgu sonucunda 20 maddeden oluşan taslak ölçek formu düzenlenerek açılımlayıcı faktör analizi için hazır hale getirilmiştir.

Ölçeğin açılımlayıcı faktör analizi. Verilerin faktör analizine uygunluğu ve örneklem yeterliği için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik testleri yapılmıştır. Test bulgularına göre KMO katsayısı .85 ve Bartlett Küresellik Testi değeri X^2 : 825.41; df: 66 ($p < .05$) hesaplanmıştır. Büyüköztürk'e (2020) göre KMO katsayısının .60'tan yüksek olması ve Bartlett Küresellik Testi'nin anlamlı çıkması veri setinin açılımlayıcı faktör analizi için uygun olduğunu gösterir. Bu bağlamda test bulguları bu veri seti için örneklem

yeterliği ve açımlayıcı faktör analizine uygunluğu bakımından yeterli olduğu görülerek 20 madde ile açımlayıcı faktör analizine geçilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi yapılırken faktörlerin belirlenmesinde bir sınırlamaya gidilmeyerek temel bileşenler analizi yapılmıştır. Faktörlerin kolay yorumlanabilmesi için oblimin eğik döndürme yönteminden yararlanılmıştır. Büyüköztürk (2020) ve Tabachnick & Fidell'e (2020) göre oblimin eğik döndürme yöntemi, faktörlerin ilişkili olduğu varsayımına dayanır. Ölçeğin faktör sayısı belirlenirken Büyüköztürk'ün (2020) faktör öz değerinin 1 ya da 1'den yüksek olması ölçütü dikkate alınmıştır. Buna ek olarak açımlayıcı faktör analizinden sonra ölçekte yer alacak maddelere karar verilirken Tavşancıl'ın (2014) madde faktör yüklerinin .30'dan yüksek olması ve farklı faktörler altında toplanan maddelerin faktör yükleri arasında en az .10 fark olması ölçütü uygulanmıştır. Bu bağlamda birden fazla faktör altında toplanarak binişik özellik gösteren sekiz madde ölçekten çıkarılmıştır.

Tablo 2.

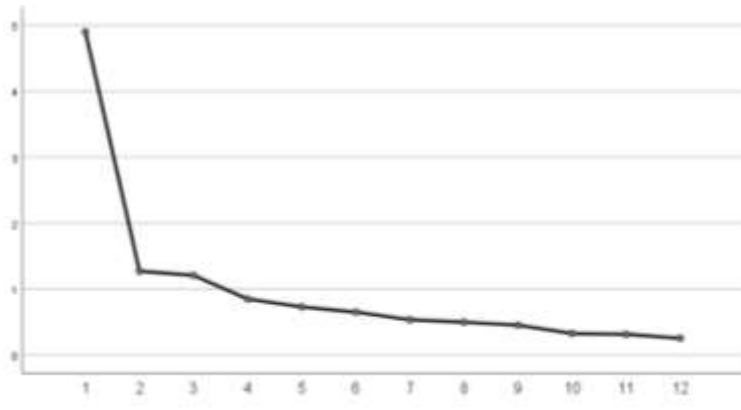
Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin Açımlayıcı Faktör Analizi Değerleri

	Faktörler ve Madde İfadeleri	Öz Değer	Açıklanan Varyans	Faktör Yüğü
Madde No	Faktör 1: Sınıfta Özerklik	4.90	40.83	
	M1	Öğrencilere vereceğim ödev/proje konularını belirleyebilirim.		.84
M2	Öğrencilerin dersin kazanımlarına ulaşma düzeylerini belirlemek için kullanacağım değerlendirme araçlarına karar verebilirim.		.81	
M3	Öğrencilerin başarısını değerlendireceğim ölçütlere karar verebilirim.		.69	
M4	Derste kullanacağım öğretim stratejisi, yöntem ve tekniğine karar verebilirim.		.66	
M5	Dersimin içeriğini öğretme sırasına karar verebilirim.		.58	
	Faktör 2: Okulda Özerklik	1.27	10.60	
M6	Okul Disiplin Kurulu toplantılarında çekinmeden görüşlerimi söyleyebilirim.		.79	
M7	Okul Aile Birliği toplantılarında çekinmeden görüşlerimi söyleyebilirim.		.76	
M8	Öğrencinin şubesini değiştirme ile ilgili karar verme sürecinde söz hakkına sahibim.		.68	
	Faktör 3: Mesleki Özerklik	1.20	10.07	
M9	Mesleğimle ilgili istediğim sempozyum, çalıştay, proje vb. toplantılara katılabilirim.		.78	
M10	Mesleki gelişimim için ihtiyaç duyduğum eğitim faaliyetlerini seçebilirim.		.78	

M11	Mesleğim ile ilgili istediğim sivil toplum kuruluşlarına üye olabilirim.	.73
M12	Meslektaşlarımla özgür bir şekilde ortak meslekî çalışmalar yapabilirim.	.70

Toplam Varyans: 61.51

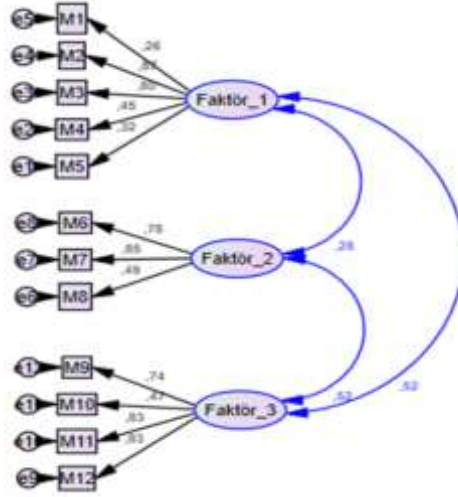
Birinci faktördeki maddeler içerik yönünden incelendiğinde, öğretim süreci, içerik ve değerlendirme ile ilgili olduğu görülerek bu faktöre “Sınıfta Özerklik” adı verilmiştir. İkinci faktördeki maddeler içerik yönünden incelendiğinde, öğretmenin öğrenci ve okulla ilgili kurul ve toplantılarda karar alımı ile ilgili olduğu görülerek bu faktöre “Okulda Özerklik” adı verilmiştir. Üçüncü faktördeki maddeler içerik yönünden incelendiğinde ise öğretmenin mesleki gelişimi için aldığı kararlarda özgür olması ile ilgili olduğu görülerek bu faktöre “Mesleki Özerklik” adı verilmiştir. Sonuç olarak açımlayıcı faktör analizi sonrasında toplam varyansın 61.51’ini açıklayan, üç faktör ve 12 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir.



Şekil 3. Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin Faktör Çizgi Grafiği

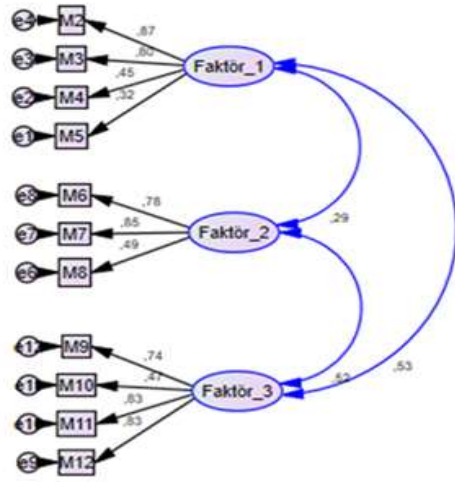
Çizgi grafiğindeki 1, 2 ve 3 numaralı faktörlerde belirgin bir kırılmanın yaşandığı, 3 numaralı faktörden sonra çizginin yatay bir seyir izlediği görülmüştür. Bu durum ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu sonucunu doğrulamıştır.

Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonrası oluşan üç faktörlü yapısını doğrulamak amacıyla 245 öğretmenin ölçeğe vermiş olduğu yanıtlarla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Sümer (2000) ve Tabachnick & Fidell'e (2020) göre doğrulayıcı faktör analizi, açımlayıcı faktör analizinin ardından ortaya çıkan modelin ölçütler ile uyumunu kontrol eder. Modelde yer alan standardize edilmiş faktör yükleri, maddenin bağlı olduğu faktörü temsil etme düzeyine ilişkin fikir verir.



Şekil 2. Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin Birinci Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli

Birinci faktörde yer alan birinci maddenin standardize edilmiş faktör yükünün .26 olduğu görülmüştür. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk'e (2018) göre faktörler altında toplanan yüklerin bazı durumlarda yeterli bir yük taşımadığı görülebilir. Nitekim .30 altında olan standardize edilmiş faktör yüklerinin yorumlanmadığı belirtilmiştir (Harrington, 2009). Bu bağlamda, sözü edilen maddenin bağlı olduğu faktörü temsil düzeyinin yetersiz olduğu gerekçesiyle ölçekten çıkarılmıştır. Madde çıkarıldıktan sonra ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi modeli tekrar oluşturulmuştur.



Şekil 3. Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin İkinci Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli

Modelin son hali incelendiğinde maddelerin standardize edilmiş faktör yüklerinin .30'dan yüksek olduğu görülmektedir. Düzeltme sonrasında üç faktör ve 11 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Yukarıda sunulan modele ek olarak analiz sonrasında ulaşılan modelin doğrulanabilmesi için uyum indeksi değerleri hesaplanmıştır.

Tablo 3.

Ölçeğin Uyum İndeksi Değerlerinin İyi Uyum ve Kabul Edilebilir Uyum İndeksleri ile Karşılaştırılması

Uyum İndeksleri	İyi Uyum İndeksleri	Kabul Edilebilir Uyum İndeksleri	Ölçeğin Uyum İndeksleri	Sonuç
χ^2/sd	≤ 2	≤ 5	1.81	İyi
GFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.95	İyi
AGFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.92	İyi
CFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.96	İyi
RMSEA	$\leq .05$	$\leq .08$	.06	Kabul Edilebilir
RMR	$\leq .05$	$\leq .08$	.03	İyi
SRMR	$\leq .05$	$\leq .08$	.05	İyi
NFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.92	İyi

Not. Doğrulayıcı faktör analizi uyum ölçütleri, Hu & Bentler'in (1999) ve Schermelleh-Engel vd.'nin (2003) çalışmalarından elde edilmiştir.

Ölçeğin uyum indeksleri ve yukarıda sunulan analiz modeli birlikte değerlendirilirse, ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi modelinin iyi bir uyuma sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Likert tipi bir derecelendirmeye sahip ölçeğin ölçmek istediği özelliği ne derece tutarlı bir şekilde ölçtüğünü belirleyebilmek için Cronbach Alpha (α) iç tutarlılık katsayısı hesaplanır. Hesaplanan bu değer .70 ve daha yüksek olması ölçek güvenilirliği için yeterli kabul edilir (Büyüköztürk, 2020). Bu bağlamda ölçeğin Cronbach Alpha (α) iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır.

Tablo 4.

Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin AFA ve DFA Verilerine göre Cronbach Alpha (α) İç Tutarlılık Katsayıları

	AFA Verileri (α)	DFA Verileri (α)
Ölçeğin Tümü	.86	.80
Faktör 1	.79	.68
Faktör 2	.70	.72
Faktör 3	.78	.78

Not. (α)= Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı

DFA verileriyle hesaplanan güvenilirlik değerleri incelendiğinde bir düşüş olduğu görülmektedir. Fakat bu değerler .70'e yakın olduğu için göz ardı edilebilecek bir farktır. Sonuç olarak ölçeğin tümü ve faktörlere göre güvenilirlik değerlerinin .70 ya da yakın bir değer aldığı için ölçeğin güvenirlığının yeterli olduğu söylenebilir.

Yukarıda sunulan Cronbach Alpha (α) iç tutarlılık katsayılarına ek olarak Tavşancıl'a (2014) göre maddelerin ölçülmek istenen özellik ile tutarlılığını inceleyen bir diğer yöntem, ölçeğin madde-toplam puan korelasyonlarının hesaplanmasıdır. Madde-toplam puan korelasyonunun ölçek maddelerinden alınan puanlar ile ölçeğin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıkladığı ifade edilir ve bu korelasyon değerinin .30 ve

daha yüksek olmasının bireyleri iyi düzeyde ayırt ettiği belirtilir (Büyüköztürk, 2020). Bu bağlamda ölçeğin madde-toplam puan korelasyonları hesaplanmıştır.

Tablo 5.

Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin AFA ve DFA Verilerine Göre Madde-Toplam Puan Korelasyonları (r)

Madde No	AFA Verileri (r)	DFA Verileri (r)
Faktör 1		
M1	.74	.56
M2	.64	.57
M3	.51	.44
M4	.49	.35
Faktör 2		
M5	.60	.61
M6	.57	.62
M7	.41	.42
Faktör 3		
M8	.58	.59
M9	.51	.43
M10	.66	.72
M11	.62	.69

Not. (r)= Madde-Toplam Puan Korelasyonları

Her iki veri grubuyla hesaplanan madde-toplam puan korelasyonları arasında .30'un altında bir değer olmadığı görülmüştür. Bu bağlamda, ölçeğin iç tutarlılığının ve ayırt ediciliğinin yeterli olduğu söylenebilir.

Tartışma

Araştırmada öğretmenlerin özerklik algılarını tespit etmeye olanak sağlayacak geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Bu bağlamda ölçeğin geçerliğine ve güvenilirliğine ilişkin bulgular, alanyazındaki bilgilerden ve geliştirilen ölçeklerin bulgularından yararlanılarak tartışılmıştır.

Araştırmanın birinci araştırma sorusuna “Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği'nin geçerliğine ilişkin kanıtlar nedir?” yanıt bulabilmek için ölçeğin kapsam geçerliği ve yapı geçerliği incelenmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliğine kanıt sağlayabilmek için uzmanlardan görüş alınmıştır. Bu bağlamda iki aşamadan oluşan uzman görüşü sürecinde öncelikle sekiz uzmandan madde ifadelerinin içerik ile uygunluğu için görüş alınarak benzer anlam taşıyan ve ifade ettiği anlamı yansıtmayan maddeler düzenlenmiştir. Sonrasında ise Lawshe tekniğine göre 11 uzmanın görüşleri alınarak ölçeğin kapsam geçerliği indeksi hesaplanmıştır. Ölçek için kapsam geçerlik indeksi .75 olarak hesaplanmıştır. Lawshe'ye (1975) göre 11 uzman için belirtilen kapsam geçerlik ölçütü .59'dur. Dolayısıyla ölçeğin kapsam geçerlik indeksi (.75), 11 uzman için hedeflenen kapsam geçerlik ölçütünden (.59) yüksek olduğu için ulaşılan bulgunun ölçeğin kapsam geçerliğine ilişkin istatistiksel olarak anlamlı bir veri sunduğu söylenebilir.

Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin kanıt sağlamak için 184 öğretmen verisiyle açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. AFA sonucunda toplam varyansın %61.51'ini açıklayan ve üç faktörden oluşan bir ölçek elde

edilmiştir. Faktörler “Sınıfta Özerklik”, “Okulda Özerklik” ve “Mesleki Özerklik” olarak adlandırılmıştır. Şencan’a (2005) göre geliştirilen ölçeğin faktörlerinin alanyazın ile tutarlı olması gerektiği ifade edilmiştir. Dolayısıyla alanyazında öğretmen özerkliği ile ilgili geliştirilen ölçeklerin faktörleri incelenecek olursa, öğretim süreci ve öğretim programı konularına odaklanan Pearson & Hall’in (1993) geliştirdiği Öğretme Özerkliği Ölçeği, genel öğretim özerkliği ve öğretim programı özerkliği olmak üzere iki faktörden oluşmaktadır. Buna karşın Friedman’ın (1999) geliştirdiği Öğretmen İş-Özerkliği Ölçeği, öğrencilerin değerlendirilmesi, okulun işleyişi, öğretmenlerin mesleki gelişimi ve öğretim programı geliştirme olmak üzere dört faktör, Karabacak’ın (2014) geliştirdiği Öğretmen Özerkliği Ölçeği ise öğretimsel özerklik, yönetsel özerklik ve kişisel ve mesleki gelişim özerkliği olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Friedman’ın (1999) ve Karabacak’ın (2014) geliştirdikleri ölçeklerin faktör yapıları incelendiğinde bu ölçeklerin öğretmen özerkliği kavramına Pearson & Hall’den (1993) farklı olarak okul yönetimi ve mesleki gelişim ile ilgili madde ifadelerini de dâhil ettikleri görülmektedir. Bununla birlikte Ulaş-Marbouti’nin (2015) geliştirdiği Öğretmen Özerklik Ölçeği, öğretimin planlanmasında ve uygulanmasında özerklik, mesleki gelişimde özerklik, öğretim programının çerçevesinin belirlenmesinde özerklik olmak üzere üç faktörden ve Çolak’ın (2016) geliştirdiği Öğretmen Özerkliği Ölçeği ise öğretim süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği olmak üzere dört faktörden oluşmaktadır. Bu ölçekler ise okul yönetimi ile ilgili madde ifadelerini dâhil etmeyerek sadece öğretmenlerin öğretim süreci ya da öğretim programı özerkliği ve öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgili madde ifadelerini barındırmaktadırlar. Dolayısıyla yukarıda sunulan ölçekler incelendiğinde, alanyazındaki ölçeklerin öğretmen özerkliğinin farklı boyutlarına odaklandıkları görülmektedir. Bu araştırma kapsamında geliştirilen ölçekte ise öğretmenlerin sınıf, okul ve mesleki gelişim alanlarındaki özerkliklerine ilişkin madde ifadelerine yer vererek öğretmen özerkliği kavramının içeriği, bir bütün olarak yansıtılmaya çalışılmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliğine kanıt sağlamak için ikinci adım olarak ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan faktör yapısını doğrulamak için 245 öğretmen verisiyle ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda ölçeğin birinci doğrulayıcı faktör analizi modelinin birinci faktöründe yer alan bir maddenin standardize edilmiş faktör yükünün .26 olduğu görülmüştür. Çokluk vd.’ne (2018) göre faktörler altında toplanan yüklerin bazı durumlarda yeterli bir yük taşımadığı görülebilir. Nitekim .30 altında olan standardize edilmiş faktör yüklerinin yorumlanmadığı belirtilmiştir (Harrington, 2009). Bu bağlamda, sözü edilen maddenin bağlı olduğu faktörü temsil düzeyinin yetersiz olduğu gerekçesiyle ölçekten çıkarılmıştır. Sözü edilen madde çıkarıldıktan sonra ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi modeli tekrar oluşturulmuştur. Ölçeğin ikinci doğrulayıcı faktör analizi modeli sonucunda, 11 maddeden oluşan üç faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda modele ilişkin uyum indeksi değerleri ise $X^2/sd=1.81$, GFI= .95, AGFI= .92, CFI= .96, RMSEA= .06, RMR= .03, SRMR= .05, NFI= .92 bulunmuştur. Ulaşılan değerler incelendiğinde, uyum indeksi değerlerinin model ile iyi düzeyde uyum sağladığı görülmüştür.

Araştırmanın ikinci araştırma sorusuna “Öğretmen Özerkliği Algı Ölçeği’nin güvenilirliğine ilişkin kanıtlar nedir?” yanıt bulabilmek için ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ve madde-toplam puan korelasyonları incelenmiştir. Ölçeğin güvenilirlik analizi sonrasında birinci çalışma grubu için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ölçeğin tümü için .86 ve faktörlere göre sınıfta özerklik: .79, okulda özerklik: .70, mesleki özerklik: .78; ikinci çalışma grubu için de ölçeğin tümü için .80 ve faktörlere göre ise sınıfta özerklik: .68, okulda özerklik: .72, mesleki özerklik: .78 değerlerine ulaşılmıştır. Ölçeğin faktörlere göre Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları incelendiğinde Büyüköztürk’ün (2020) güvenilirlik için kabul ettiği .70 değerinin altında bir düşük değer bulunduğu görülmüştür. Bir görüşe göre, güvenilirliğin madde sayısına bağlı olarak yükseldiği ifade edilir (Yıldırım, 1999). Bu bilgidен hareketle, ölçeğin faktörlerinde yer alan madde sayılarının az olmasının güvenilirlik değerlerinde bir düşme durumunun yaşanmasına neden olduğu söylenebilir. Ölçek maddelerinin ayırt ediciliği ve ölçeğe yaptığı katkı incelendiğinde ise birinci çalışma grubuyla hesaplanan madde-toplam puan korelasyonları .41 ile .74 arasında; ölçeğin ikinci çalışma grubuyla hesaplanan madde-toplam puan korelasyonları ise .35 ile .72 arasında değiştiği görülmüştür.

Büyüköztürk'ün (2020) ölçekte bulunan madde-toplam puan korelasyon değerlerinin .30 ve daha yüksek olmasının bireyleri iyi düzeyde ayırt ettiği görüşünden hareketle, ölçeğin madde-toplam puan korelasyon değerlerinin yeterli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda ölçekte yer alan maddelerin ölçeğin bütününe katkı sağladığı ve maddelerin ayırt ediciliğinin iyi düzeyde olduğu ifade edilebilir.

Araştırma bazı sınırlılıklara sahiptir. Bu sınırlılıklardan biri, ölçeğin çalışma grubunun sadece ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerden oluşmasıdır. Buna ek olarak, Covid-19 salgını nedeniyle öğretmenlere ulaşmak zorlaşmış ve geniş bir çalışma grubundan veri toplanması hedeflenmesine rağmen istenen sayıya ulaşılamamıştır.

Sonuç

Araştırma bulguları çerçevesinde toplam varyansın %61.51'ini açıklayan, üç faktör (sınıfta özerklik, okulda özerklik, mesleki özerklik) ve 11 maddeden oluşan bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerliğine ilişkin kanıt sağlamak için kapsam geçerliği ve yapı geçerliği; güvenilirliğine ilişkin kanıt sağlamak için de Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ve madde-toplam puan korelasyonları hesaplanmıştır. Ölçeğin geçerli ve güvenilir veriler sunan bir veri toplama aracı olduğu ve öğretmenlerin özerklik algularını belirlemek için kullanılabilmesi düşünülmektedir.

Öneriler

Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular çerçevesinde aşağıdaki önerilere yer verilebilir: Milli Eğitim Bakanlığına bağlı farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerden veri toplanarak ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri, farklı örneklem ya da çalışma gruplarıyla tekrarlanabilir. Bu araştırmanın çalışma grubundan daha geniş örneklem ya da çalışma gruplarıyla analizler tekrarlanarak ölçeğin geçerliğine ve güvenilirliğine ilişkin kanıt sağlanabilir. Araştırmanın çalışma gruplarını, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel kurumların farklı kademelerinde görev yapan öğretmenlerden veri toplanarak ölçeğin geçerliğine ve güvenilirliğine ilişkin kanıtlar sağlanabilir.

Kaynaklar

- Anderson, L. W. (1987). The decline of teacher autonomy: Teers or cheers?. *International Review of Education*, 33(3), 357-373. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00615308>.
- Anderson, D. R. (2002). Creative teachers: Risk, responsibility, and love. *Journal of Education*, 183(1), 33-48. <https://www.jstor.org/stable/42742459>.
- Bustingorry, S. O. (2008) Towards teachers' professional autonomy through action research, *Educational Action Research*, 16(3), 407-420. <http://dx.doi.org/10.1080/09650790802260398>
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Comrey, A. L. & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Çokluk, O., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Çolak, İ. (2016). *Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki (Muğla ili örneği)*. [Yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Çolak, İ. & Altinkurt, Y. (2017). Okul iklimi ve öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33-71. <http://dx.doi.org/10.14527/kuey.2017.002>
- DeVellis, R. F. (2017). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar*. (Çev. A. S. Sağkal,). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Feryok, A. (2013). Teaching for learner autonomy: The teacher's role and sociocultural theory. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 7(3), 213-225. <http://dx.doi.org/10.1080/17501229.2013.836203>

-
- Fraenkel, J., Wallen, N. & Hyun, H. H., (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw Hill Companies.
- Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), 58-76. <http://dx.doi.org/10.1177/0013164499591005>
- Garvin, N. M. (2007). *Teacher autonomy: distinguishing perceptions by school cultural characteristics*. [Doctoral dissertation]. University of Pennsylvania, ABD.
- Guan, L. (2021). Investigation into improvement of teacher autonomy and student autonomy through collaborative action research. *Theory and Practice in Language Studies*, 11(1), 76-80. <https://doi.org/10.17507/tpls.1101.09>
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. Oxford University Press.
- Hu, L & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives, *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1) 1-55, <http://dx.doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Husband, R. E. & Short, P. M. (1994). Interdisciplinary teams lead to greater teacher empowerment. *Middle School Journal*, 26(2), 58-60, <http://dx.doi.org/10.1080/00940771.1994.11494412>
- Ingersoll, R. (2007). *Short on Power, Long on Responsibility*. https://repository.upenn.edu/gse_pubs/129
- Karabacak, M. S. (2014). *Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerk alguları ile öz yeterlik alguları arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kılınç, A. Ç., Bozkurt, E. & İlhan, H. (2018). Öğretmen özerkliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 9(18), 78-98. <https://dergipark.org.tr/eibd/issue/43929/540868>
- Korkmaz, M. (2008). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğrenen örgüt özellikleri arasındaki ilişki üzerine nicel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(1), 75-98. <http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/293>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.460.9380&rep=rep1&type=pdf>
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175-182. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(95\)00006-6](https://doi.org/10.1016/0346-251X(95)00006-6)
- Moomaw, W. E. (2005). *Teacher-perceived autonomy: A construct validation of the teacher autonomy scale* [Doctoral dissertation]. Division of Graduate Studies College of Professional Studies the University of West Florida the University of West Florida, Florida.
- Pearson, L. C. & Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *The Journal of Educational Research*, 86(3), 172-178. <https://doi.org/10.1080/00220671.1993.9941155>
- Pearson, L. C. & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38-54. <https://eric.ed.gov/?id=EJ718115>
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.509.4258&rep=rep1&type=pdf>

-
- Sentovich, C. (2004). *Teacher satisfaction in public, private and Charter Schools: A multi-level analysis*. [Doctoral dissertation]. The College of Education The University of South Florida, Florida.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74. http://www.nebisumer.com/wp-content/uploads/2015/03/SumerN.2000.YEM_TPY.pdf
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Seçkin Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2020). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. (Çev. K. Atalay-Kabasakal). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- TEDMEM. (2015). *Öğretmen özerkliği ve okul özerkliği üzerine*. <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/ogretmen-ozerkligi-ve-okul-ozerkligi-uzerine>
- Tezbaşaran, A. A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. [e-kitap sürümü] https://www.academia.edu/1288035/Likert_Tipi_%C3%96%C3%A7ek_Haz%C4%B1rlama_K%C4%B1lavuzu
- Ulaş-Marbouti, J. (2015). *In-class social problem solving abilities of classroom teachers: A self-determination theory based study*. [Doctoral dissertation]. The Graduate School of Social Sciences of Middle East Technical University, Ankara.
- Üzüm, P. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeylerinin yapısal ve bireysel boyutları açısından değerlendirilmesi (İzmir ili örneği)*. [Doktora tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Vangrieken, K., Grosemans, I., Dochy, F. & Kyndt, E. (2017). Teacher autonomy and collaboration: A paradox? Conceptualising and measuring teachers' autonomy and collaborative attitude. *Teaching and Teacher Education*, 67, 302-315. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.021>
- Yıldırım, C. (1999). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. ÖSYM.
- Willner, R. G. (1990). *Images of the future now: Autonomy, professionalism and efficacy*. [Doctoral dissertation]. The Graduate School of Education of Fordham University, ABD.
- Wilson, F. R., Pan, W. & Schumsky, D. A. (2012). Recalculation of the critical values for Lawshe's content validity ratio. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 45 (3), 197-210. <https://doi.org/10.1177/0748175612440286>

EK-1

ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ ALGI ÖLÇEĞİ					
	<p><u>Aşağıdaki maddeleri işaretlerken tamamen şahsi görüşünüz ön planda olmalıdır. Önceden belirlenmiş kararlara uyma durumunu dikkate almayınız.</u></p> <p>Mevcut şartlar içerisinde aşağıda belirtilen özerklik durumlarına hangi düzeyde sahip olduğunuzu düşünüyorsunuz? Aşağıdaki ifadelerle yönelik özerklik durumlarınızı maddelerin karşısındaki kutulara (x) işareti koyarak belirtiniz.</p>	Beni hiç yansıtmıyor (1)	Beni biraz yansıtmıyor (2)	Beni çoğunlukla yansıtmıyor (3)	Beni tamamen yansıtmıyor (4)
	Sınıfta Özerklik				
1.	Dersimin içeriğini öğretme sırasına kendim karar verebilirim.				
2.	Derste kullanacağım öğretim stratejisi, yöntem ve tekniğe karar verebilirim.				
3.	Öğrencilerin dersin kazanımlarına ulaşma düzeylerini belirlemek için kullanacağım değerlendirme araçlarına karar verebilirim.				
4.	Öğrencilerin başarısını değerlendireceğim ölçütlere karar verebilirim.				
	Okulda Özerklik				
5.	Okul Aile Birliği toplantılarında çekinmeden görüşlerimi söyleyebilirim.				
6.	Okul Disiplin Kurulu toplantılarında çekinmeden görüşlerimi söyleyebilirim.				
7.	Öğrencinin şubesini değiştirme ile ilgili karar verme sürecinde söz hakkına sahibim.				
	Mesleki Özerklik				
8.	Mesleki gelişimim için ihtiyaç duyduğum eğitim faaliyetlerini seçebilirim.				
9.	Mesleğim ile ilgili istediğim sivil toplum kuruluşlarına üye olabilirim.				
10.	Mesleğimle ilgili istediğim sempozyum, çalıştay, proje vb. toplantılara katılabilirim.				
11.	Meslektaşlarımla özgür bir şekilde ortak mesleki çalışmalar yapabiliyorum.				

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Müzik Etkinliklerine Yönelik Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi

Doğancan ALTINDAŞ¹

Trabzon Üniversitesi

Şefika TOPALAK²

Trabzon Üniversitesi

Özet

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinliklerine yönelik öz yeterlik algılarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma, nicel araştırma yöntemi yoluyla yürütülmüştür. Nicel araştırmalar, sayısal olarak ölçülen değişkenler arasındaki ilişkileri incelemekte ve miktarla ilgilenmektedir (Demirel, 2018). Araştırmanın verileri müzik öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeği formu ile toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu maksimum çeşitlilik yöntemi ile belirlenmiş olan, Trabzon il ve ilçelerinde bulunan devlet ve özel anaokullarında görev yapan 157 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma sonuçlarından elde edilen verilerden öz yeterlik ölçeği kullanılarak toplanan veriler SPSS 21.0 istatistik programı aracılığı ile analiz edilerek araştırma sonuçları elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin müzik öğretimine yönelik özyeterlik algısının az katılıyorum aralığında (orta düzeyde) olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, kıdem, öğrenim durumu, mezun olduğu bölüm, görev yeri, mezun olduğu okulda müzik eğitimi alma durumu, hizmet içi müzik eğitimi alma durumu” değişkenlerine göre anlamlı fark göstermediği sonucuna ve müzik öğretimine yönelik özyeterlik algı puanlarının kendi isteğiyle müzik eğitimi alma durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Kendi isteğiyle müzik eğitimi alan katılımcıların müzik öğretimine yönelik özyeterlik algı puanı, kendi isteğiyle müzik eğitimi almayan katılımcıların puanına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Araştırma sonuçlarına yönelik olarak farklı çalışma grupları ile araştırmanın tekrarlanması, okul öncesi öğretmenlerin müzik etkinliklerine yönelik eğitimlere katılımları için teşvik edilmesi ve bu eğitimlerin müzik etkinliklerine yönelik geliştirici ve destekleyici etkisine ilişkin öğretmenlerin bilgilendirme çalışmalarının yapılması, müzik etkinliklerine farklı bakış açıları getirilerek öğretmenlerin öz yeterlikleri arttırılmaya çalışılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Müzik Eğitimi, Okul Öncesi, Öz Yeterlik

Giriş

Sonsuz gelişmelere ve değişimlere açık günümüz dünyasında toplumların her yönüyle gelişmesi, yaşam kalitesini artırabilmesi ve çağın gerekliliklerini kavrayarak gerek bilim ve teknolojide gerekse sanatta çağın gerisinde kalmadan gelecek nesillerin yetiştirilmesinde en önemli unsur şüphesiz eğitimidir. En genel anlamda eğitimi, doğumdan itibaren belirli hedeflere göre davranış oluşturma, değiştirme, geliştirme olarak tanımlanabilir (Şahin, 2006). Eğitim iki başlık altında incelenir bunlar formal ve informal eğitim olarak değerlendirilebilir (Altunçekiç, 2021). Bireyin doğumundan itibaren hayatının tümünde kazandığı davranışlara informal eğitim, okul ve sınıf içinde uzman kişilerce uygulanan, önceden planlanmış etkinliklere formal eğitim denir (Yeşilyurt, 2020). Dünyada olduğu gibi ülkemizde de formal eğitim okul öncesi dönemden başlayarak ilk okul, orta okul, lise ve yüksek öğretim olarak devam eder. Bu uzun eğitim öğretim sürecinin ilk basamağı olarak okul öncesi eğitim düşünülebilir. Bu süreç öğrencinin farklı durumları keşfetmeye meraklı, öğrenmeye ve düşünmeye güdülenmiş bu dönem çocuğuna rehberlik etmek ve geliştirmek amacındadır (Senemoğlu, 1994). Bu dönem çocuğunun fiziksel, sosyal, duygusal, bilişsel ve dilsel olarak gelişmesini hedefleyen okul öncesi eğitim sürecinin önemli parçalarından biri müzik eğitimidir. Doğuşundan bu yana gelişerek günümüze ulaşan müzik, günümüzde tüm hayatı ihtiyaçlar ve gereklilikler kadar insan yaşamında etkilidir. Hatta bazı araştırmalara göre anne karnındaki bebekler bile müziği algılayıp, duyabilir (Nacakcı, 2016). Müzik ayrıca özellikle ninniler yoluyla bebeklerin,

¹ Sorumlu Yazar. Öğretmen, Akçaabat Güzel Sanatlar Lisesi, Akçaabat, Trabzon., merveozdemirbal@gmail.com

² Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı, sefikat@trabzon.edu.tr, ORCID:0000-0002-8626-5194

şakinleşmesi, rahatlaması ile uyumasına yardımcı olur. Çocuklar sesin yönünü, kaynağını bulma ve duydukları sesi tekrarlama, sese göre davranışlarını yönlendirme gibi becerilere erken yaşta sahip olabilirler. Bu süreçte etraflarını daha dikkatli ve bilinçli dinlemelerine ve rahatça tanımlarını sağlayan çalışmalardan biri sesleri dinleme ve ayırt etme etkinlikleridir (Sığırtmaç, 2005).

Müzikal etkinlikler bilişsel, psikomotor ve duygusal gelişimi destekleyen ve müzikal gelişim süreçlerine olumlu etkisi olan bir etkinliktir. Alıştırmalar, müzikal ayırım, sesleri dinleme, diyafram çalışmaları, şarkı seslendirme, çalgı çalma, vücut hareketleriyle dans etme, müziksel hikâye oluşturma gibi etkinliklerden oluşmaktadır (MEB, 2014). Milli eğitim bakanlığının bu tanımındaki müzik etkinliklerinin önemli bir parçası olan dinleme eğitimi, çocuklara pek çok kavram ve konuyu konuşmayı ve bedenlerini koordineli bir şekilde kullanmayı öğretmede etkilidir. Aynı zamanda işitsel eğitim sırasında çocuk dikkatini konuya yönlendirir, dinler, sesleri tanır ve ayırır bu nedenle müzikte önemli bir yere sahiptir (Sığırtmaç, 2005).

Eğitim sürecinin sorunsuz ilerlemesi ve kalitesi, eğitim paydaşlarının uyumuna bağlıdır. Eğitim süreci, bir ülkenin eğitim hedefleri ve politikalarından, öğretmenlerin kalitesine ve programları sunmak için gereken fiziksel yapıya kadar pek çok şeyden etkilenir (Karataş ve Çakan, 2018). 1739 sayılı Millî Eğitim Anayasası'nın kırk üçüncü maddesine göre öğretmenlik mesleğini milli eğitim, öğretim ve bunlarla ilgili idari görevleri yürüten özel bir meslek olarak tanımlamaktadır. Bu maddeye göre öğretmenler, Türk milli eğitiminin amaç ve temel ilkelerine göre görevlerini yerine getirirler. Kanun ayrıca öğretmenlik mesleğinin özel bir meslek olduğunu söylemektedir, ancak öğretmenlerin diğer mesleklerden oldukça farklı niteliklere sahip olduğu, özellikle eğitim adı altında görev ve sorumluluklarının belirtildiği bilinmektedir (Çelikten, 2005).

Oğuzkan (1998) öğretmenliği şu şekilde ifade etmiştir;

1. Toplumunun aydın ve ileri görüşlü üyesi
2. Mesleki yeterlikleri ve sorumlulukları olan kişi.

Böylece öğretmenlik mesleği, öğretmenlik ve yöneticilik sorumluluklarının yanında; bireysel yetkinlikler ve mesleğe yönelik tavırları doğrultusunda hatların belirlendiği ve bu hatlara göre, sürecin ardından ortaya çıkan semerenin kalitesinin tespit edildiği stratejik bir toplumsal konudur. Bu mesleği seçen öğretmenlerin duyuşsal özellikleri, çalışma yaşamının kazanacağı niteliğin olumlu veya olumsuz olması açısından önemlidir. Sosyal bilişsel öğrenme kuramcılarında Bandura (1997) öz yeterlik inançlarını bir kişinin planlanan bir amaca varabilmesi için o işi yapabileceğine yönelik geliştirdiği inanç olarak tanımlar. Başarıya olan inanç, işi ile ilgili zorlukların aşılmasında ve işe devam edilmesinde oldukça önemli ve destekleyici bir güdüleme kaynağıdır.

Bireylerin bir iş ya da duruma ilişkin öz yeterlik inançları;

- Aynı işyerindeki önceki deneyimlerden elde edilen bilgilere dayalı inançlar,
- Aynı iş deneyimine sahip kişileri gözlemleyerek kişinin sahip olduğu inançlar,
- Kişinin işi hakkındaki yeterliliğine dair sözlü bilgi,
- Kişinin çalışma sırasındaki stres ve kaygı durumu olarak dört maddede incelenebilir

(Pajares, 2002).

Tutumlar, bir durumu nasıl gördüğümüzü ve bir duruma veya nesneye karşı nasıl davrandığımızı tanımlamamıza yardımcı olur, tutumlar duygu, düşünce ve eylemleri içerir. Farklı bir anlatımla, tutumlar bilişsel, duyuşsal ve devinişsel elemanların bir bileşimidir (Pickens, 2005). Tutumları birbirine bağlamak için en iyi kavramlardan biri algılardır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma, nicel araştırma yöntemi yoluyla yürütülmüştür. Nicel araştırmalar, sayısal olarak ölçülen değişkenler arasındaki ilişkileri incelemekte ve miktarla ilgilenmektedir (Demirel, 2018).

Araştırmanın Örnekleme ve Katılımcılar

Çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Trabzon il ve ilçelerinde bulunan devlet ve özel anaokullarında görev yapan 157 öğretmen oluşturmuştur. Çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla tespit edilmiştir. Çünkü maksimum çeşitleme örnekleme ile yürütülen bir çalışma diğer örneklemler kullanılarak yapılacak çalışmalara göre daha zengin sonuçlar elde etmeyi sağlayabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Veri Toplama Aracı ve Uygulama ve Analiz

Verilerin toplanma aşamasından hemen önce veri toplama araçları hazırlanmış ve gerekli izinler alınmıştır. Trabzon ilinde bulunan MEB'e bağlı Okul öncesi kurumlarının listesi hazırlanmıştır. Ardından verileri toplamak için okullar gezilmiş ve kurum içerisindeki öğretmenlere gönüllülük esasına dayalı şekilde katılabilecekleri anket testi uygulanmıştır. Ayrıca Google formlar üzerinden hazırlanan anket testi ulaşılamayan öğretmenlere internet üzerinden paylaşılıp verilerin bir kısmı internet üzerinden toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan müzik öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeği iki bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci bölümünde araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgiler bölümü; cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mezun olduğu bölüm, görev yeri, mezun olduğu okulda müzik eğitimi alma durumu, hizmet içi müzik eğitimi alma durumu, kendi isteğiyle müzik eğitimi alma durumu bilgilerinden oluşmaktadır. Veri toplama formunun ikinci bölümünde okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyini değerlendirmek amacıyla Özmenteş (2011) tarafından geliştirilen müzik öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeği yer almaktadır. Ölçekte beşli likert tipinde (1: kesinlikle katılmıyorum, 5: kesinlikle katılıyorum) 23 madde ve tek boyut bulunmaktadır. Ölçekte 23 ile 115 arasında elde edilen puanın yüksek olması müzik öğretimine yönelik öz yeterlik algısının yüksek düzeyde olduğunu ifade etmektedir. Çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0,91 olarak tespit edilmiştir.

Bulgular

Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Tablo 1'de araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin demografik özelliklerine ait frekans ve yüzde dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Demografik Özellik	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Erkek	13	8,3
	Kadın	144	91,7
Yaş Grupları	20-25 yaş	31	19,7
	26-30 yaş	41	26,1
	31-35 yaş	25	15,9
	36-40 yaş	33	21,0
	41 yaş ve üstü	27	17,2
Okul Öncesi Öğretmenlikteki Görev Süresi	1-5 yıl	61	38,9

	6-10 yıl	35	22,3
	11-15 yıl	34	21,7
	16-20 yıl	16	10,2
	21 yıl ve üstü	11	7,0
Öğrenim Durumu	Lise	9	5,7
	Ön lisans	29	18,5
	Lisans	112	71,3
	Lisansüstü	7	4,5
Mezun Olduğu Bölüm	Eğitim fakültesi OÖÖ	85	54,1
	Çocuk gelişimi OÖEÖ	10	6,4
	Meslek yüksek okulu ÇGEB	37	23,6
	Açık öğretim OÖEÖ	25	15,9
Görev Yeri	İl merkezi	96	61,1
	İlçe merkezi	49	31,2
	Köy	12	7,6
Mezun Olduğu Okulda Müzik Eğitimi Alma Durumu	Evet	118	75,2
	Hayır	39	24,8
Hizmet İçi Müzik Eğitimi Alma Durumu	Evet	40	25,5
	Hayır	117	74,5
Kendi İsteğiyle Müzik Eğitimi Alma Durumu	Evet	40	25,5
	Hayır	117	74,5

OÖÖ: Okul öncesi öğretmenliği

OÖEÖ: Okul öncesi eğitimi öğretmenliği

ÇGEB: Çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü

Araştırmaya katılan 157 okul öncesi öğretmenin %8,3'ü erkek, %91,7'si kadındır. Katılımcıların %19,7'si 20-25 yaş grubunda, %26,1'i 26-30 yaş, %15,9'u 31-35 yaş, %21'i 36-40 yaş, %17,2'si 41 yaş ve üstü yaş grubundadır. Katılımcıların %38,9'unun okul öncesi öğretmenlikteki görev süresi 1-5 yıl, %22,3'ünün 6-10 yıl, %21,7'sinin 11-15 yıl, %10,2'sinin 16-20 yıl, %7'sinin okul öncesi öğretmenlikteki görev süresi 21 yıl ve üstüdür. Katılımcıların %5,7'si lise, %18,5'i ön lisans, %71,3'ü lisans, %4,5'i lisansüstü düzeyde öğrenim görmüştür. Katılımcıların %54,1'i eğitim fakültesi okul öncesi öğretmenliğinden, %6,4'ü çocuk gelişimi okul öncesi eğitimi öğretmenliğinden, %23,6'sı meslek yüksek okulları çocuk gelişimi ve eğitimi bölümünden, %15,9'u açık öğretim okul öncesi eğitimi öğretmenliğinden mezun olmuştur. Katılımcıların %61,1'i il merkezinde, %31,2'si ilçe merkezinde, %7,6'sı köyde görev yapmaktadır. Katılımcıların %75,2'si mezun olduğu okulda, %25,5'i hizmet içi eğitimle, %25,5'i kendi isteğiyle müzik eğitimi almıştır.

Müzik Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Algısına Ait Betimsel Bulgular

Tablo 2'de müzik öğretimine yönelik öz yeterlik algısına ait betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 2. Müzik Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Algı Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Ölçek	N	Min.	Maks.	\bar{X}	SS	Ç.	B.
Müzik Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik	157	23,00	115,00	74,52	13,91	-0,11	0,70

Ç: Çarpıklık

B: Basıklık

Müzik öğretimine yönelik öz yeterlik puanı $74,52 \pm 13,91$ olarak tespit edilmiş olup ölçekten alınabilecek en düşük (23) ve en yüksek (115) puanlara göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin müzik öğretimine yönelik öz yeterlik algısının az katılımı aralığında (orta düzeyde) olduğu tespit edilmiştir.

Müzik Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Algısının Demografik Özelliklere Göre Karşılaştırılmasına Ait Bulgular

Tablo 3'te müzik öğretimine yönelik öz yeterlik algı puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına ait bağımsız iki örneklem t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3. Müzik Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Algı Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırması

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
Erkek	13	68,08	14,66	-1,76	0,081
Kadın	144	75,10	13,75		

Müzik öğretimine yönelik öz yeterlik algı puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği ($p > 0,05$) tespit edilmiştir.

Tablo 4'te müzik öğretimine yönelik öz yeterlik algı puanlarının yaş gruplarına göre karşılaştırılmasına ait Anova testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4 Müzik Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Algı Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırması

Yaş Grupları	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
A-20-25 yaş	31	73,93	13,03	0,11	0,978	
B-26-30 yaş	41	75,44	14,31			
C-31-35 yaş	25	73,24	14,22			
D-36-40 yaş	33	74,67	16,35			
E-41 yaş ve üstü	27	74,81	11,45			

Müzik öğretimine yönelik öz yeterlik algı puanlarının yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermediği ($p > 0,05$) tespit edilmiştir.

Tablo 5'te müzik öğretimine yönelik öz yeterlik algı puanlarının okul öncesi öğretmenlikteki görev süresine göre karşılaştırılmasına ait Anova testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 5. Müzik Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Algı Puanlarının Okul Öncesi Öğretmenlikteki Görev Süresine Göre Karşılaştırması

Okul Öncesi Öğretmenlikteki Görev Süresi	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
A-1-5 yıl	61	73,54	13,65			
B-6-10 yıl	35	76,71	14,53			
C-11-15 yıl	34	72,41	15,52	0,76	0,552	
D-16-20 yıl	16	74,94	8,99			
E-21 yıl ve üstü	11	78,91	14,47			

Müzik öğretimine yönelik öz yeterlik algı puanlarının okul öncesi öğretmenlikteki görev süresine göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

Tablo 6'da müzik öğretimine yönelik öz yeterlik algı puanlarının öğrenim durumuna göre karşılaştırılmasına ait Anova testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 6. Müzik Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Algı Puanlarının Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırması

Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
A-Lise	9	67,67	10,66			
B-Ön lisans	29	78,96	12,34	2,08	0,105	
C-Lisans	112	74,24	13,98			
D-Lisansüstü	7	69,43	18,87			

Müzik öğretimine yönelik öz yeterlik algı puanlarının öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

Tablo 7'de müzik öğretimine yönelik öz yeterlik algı puanlarının mezun olduğu bölüme göre karşılaştırılmasına ait Anova testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 7. Müzik Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Algı Puanlarının Mezun Olduğu Bölüme Göre Karşılaştırması

Mezun Olduğu Bölüm	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
A-Eğitim Fakültesi OÖÖ	85	75,63	12,40			
B-Çocuk Gelişimi OÖEÖ	10	70,70	6,72	0,66	0,577	
C-Meslek Yüksek Okulu ÇGEB	37	74,57	12,98			
D-Açık Öğretim OÖEÖ	25	72,20	20,85			

Müzik öğretimine yönelik öz yeterlik algı puanlarının mezun olduğu bölüme göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

Tablo 8'de müzik öğretimine yönelik öz yeterlik algı puanlarının görev yerine göre karşılaştırılmasına ait Anova testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 8. Müzik Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Algı Puanlarının Görev Yerine Göre Karşılaştırması

Görev Yeri	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
A-İl Merkezi	96	74,92	13,66	1,53	0,220	

B-İlçe Merkezi	49	75,39	14,85
C-Köy	12	67,83	10,85

Müzik öğretimine yönelik öz yeterlik algı puanlarının görev yerine göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

Tablo 9’da müzik öğretimine yönelik öz yeterlik algı puanlarının mezun olduğu okulda müzik eğitimi alma durumuna göre karşılaştırılmasına ait bağımsız iki örneklem t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 9. Müzik Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Algı Puanlarının Mezun Olduğu Okulda Müzik Eğitimi Alma Durumuna Göre Karşılaştırması

Mezun Olduğu Okulda Müzik Eğitimi	N	\bar{X}	SS	t	p
Evet	118	75,52	13,99	1,56	0,120
Hayır	39	71,51	13,39		

Müzik öğretimine yönelik öz yeterlik algı puanlarının mezun olduğu okulda müzik eğitimi alma durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

Tablo 10’da müzik öğretimine yönelik öz yeterlik algı puanlarının hizmet içi müzik eğitimi alma durumuna göre karşılaştırılmasına ait bağımsız iki örneklem t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 10. Müzik Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Algı Puanlarının Hizmet İçi Müzik Eğitimi Alma Durumuna Göre Karşılaştırması

Hizmet İçi Müzik Eğitimi	N	\bar{X}	SS	t	p
Evet	40	76,50	13,75	1,04	0,299
Hayır	117	73,85	13,96		

Müzik öğretimine yönelik öz yeterlik algı puanlarının hizmet içi müzik eğitimi alma durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

Tablo 11’de müzik öğretimine yönelik öz yeterlik algı puanlarının kendi isteğiyle müzik eğitimi alma durumuna göre karşılaştırılmasına ait bağımsız iki örneklem t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 11. Müzik Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Algı Puanlarının Kendi İsteğiyle Müzik Eğitimi Alma Durumuna Göre Karşılaştırması

Kendi İsteğiyle Müzik Eğitimi	N	\bar{X}	SS	t	p
Evet	40	80,00	14,65	2,96	0,004
Hayır	117	72,65	13,20		

Müzik öğretimine yönelik öz yeterlik algı puanlarının kendi isteğiyle müzik eğitimi alma durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($t=2,96$; $p<0,05$). Kendi isteğiyle müzik eğitimi alan katılımcıların müzik öğretimine yönelik öz yeterlik algı puanı, kendi isteğiyle müzik eğitimi almayan katılımcıların puanına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 12. Kendi İsteğiyle Müzik Eğitimi Alan Katılımcılar ve Katıldıkları Eğitim İsimleri

Müzik Eğitimi İsimleri	Katılımcılar
İbrahim Topçu Bedenden Oyuna Ritim Eğitimi	K16, K100, K92, K89, K64
Gitar Eğitimi	K29, K41, K58, K100, K101
Ukulele Eğitimi	K4, K52, K79, K101, K64
Orff Eğitimi	K22, K72 K59, K47, K25
Onur Erol ile Müzik Eğitimi	K63, K67, K89
Piyano Eğitimi	K52, K84
Bağlama Eğitimi	K4, K96
Koro Eğitimi	K47, K25
Can Kahramansoy ile Ritim Eğitimi	K43, K63
Keman Eğitimi	K13, K101
Şan Eğitimi	K25, K47
Tuncer Ediz Toksoy ile Ritim Eğitimi	K91, K80
Çocukla Müzik Eğitimi	K6
Hamle Özçarıkcı ile Ritim Matematik Eğitimi	K23
Türk Sanat Müziği Eğitimi	K105
Ercan Mertoğlu ile Müzik Eğitimi	K67

Araştırmaya katılan 157 okul öncesi öğretmeninden kendi isteğiyle müzik eğitimi alan öğretmenlerin sayısı 40'tır. Öğretmenlerin katıldıkları eğitimler Tablo 12'de belirtilmiştir. Öğretmenler arasında Bedenden Oyuna isimli ritim eğitimine (K16, K100, K92, K89, K64), gitar eğitimine (K29, K41, K58, K100, K101), ukulele eğitimine (K4, K52, K79, K101, K64) ve orff eğitimine (K22, K72 K59, K47, K25) katılan katılımcılar çoğunluktadır. Onur Erol ile müzik eğitimine katılan katılımcı sayısı üç (K63, K67, K89), piyano (K52, K84), bağlama (K4, K96), koro (K47, K25), keman (K13, K101), şan eğitimlerine (K25, K47) katılan katılımcıların sayısı ikidir. Ritim eğitimine katılan katılımcıların sayısı dört (K43, K63, K91, K80), çocukla müzik(K6), ritim matematik(K23), Türk Sanat Müziği(K105) ve Ercan Mertoğlu ile müzik eğitimine(K67) katılan katılımcıların sayısı birdir.

Tartışma ve Sonuç

Ölçekten elde edilen nicel verilerin istatistik sonuçları incelendiğinde katılımcıların müzik etkinliklerine yönelik öz yeterlik algılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Koca (2016) Çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinliklerine yönelik öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğunu saptamıştır. Öztutgan (2018) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğunu saptamıştır. Sonuçlar çalışmamız ile farklılıklar göstermektedir. Koca (2016) ve Öztutgan (2018)'in çalışma bulguları yaş, kıdem, mezun olunan okulda alınan müzik eğitimi ve hizmetçi eğitim değişkenlerine bağlı olarak farklılık gösterdiği düşünülmektedir. Yegül (2018) yapmış olduğu çalışmada katılımcıların öz yeterlik algılarını orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Barbaros ve Akbulut (2021) araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının düşük düzeyde olduğu bulgusunu bulmuşlardır. Bu kapsamda araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının düşük düzeyde olması sonuçlarımız ile örtüşmektedir.

Nicel verilerin istatistik sonuçları incelendiğinde katılımcıların müzik etkinliklerine yönelik öz yeterlik algı puanlarının cinsiyete göre istatistiksel anlamda farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Akpınar (2021) çalışmasında katılımcıların müzik eğitimine yönelik öz yeterliklerini cinsiyet değişkeni açısından anlamlı

bir fark göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç çalışmamız ile örtüştüğü tespit edilmiştir. Koca (2016), Çelenk ve Şen (2019), Sonakın (2022) çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinliklerine yönelik öz yeterlik algılarını cinsiyet değişkeni yönünde anlamlı farklılık gösterdiği ve kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kadın öğretmenlerin seçtikleri meslekte kendilerini yeterli hissettikleri sonucu ortaya konulmuştur. Bu durum çalışmamızın sonuçları bakımından farklılık göstermektedir. Öztutgan (2018), Yegül (2018), Alparslan (2010) yapmış oldukları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Her iki cinsiyetinde kendilerini ifade edebilen, öz güveni gelişmiş bireyler olduğu sonucu araştırmamız ile benzerlik göstermektedir.

Müzik öğretime yönelik öz yeterlik algı puanlarının yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Sonakın (2022) çalışmasında yaş değişkeninin anlamlı (büyük) farklılık gösterdiğini saptamıştır. Akpınar (2021) araştırma sonucunda 21-26 yaş aralığında olan okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinliklerine yönelik öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır ve bu iki çalışma sonucumuz ile örtüşmemektedir. Sonuçlar arasındaki farklılığın mesleki kıdem yılına bağlı olarak değişmesinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Çelenk ve Şen (2019) çalışmalarında yaş değişkeninin farklılık göstermediği bulgusu çalışmamız ile örtüşmektedir.

Nicel verilerin istatistik sonuçları incelendiğinde müzik öğretime yönelik öz yeterlik algı puanlarının okul öncesi öğretmenlikteki görev süresine göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Akpınar (2021) okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinliklerine yönelik öz yeterlik algılarının görev süresine göre değişmediği bulgusu ile çalışma sonucumuz ile benzerlik göstermektedir. Yine aynı çalışmada öğrenim durumu değişkenine göre lisansüstü eğitim seviyesinde olan öğretmenlerin öz yeterlik seviyelerinin diğer eğitim seviyelerinden mezun olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucu bulmuştur. Sonucumuz ile örtüşmeyen ve farklı çıkan bu bulgunun sebebinin yüksek lisans yapan öğretmenlerinin mesleki öz güven anlamında farklı olmasına bağlı olduğu düşünülmektedir.

Nicel verilerin istatistik sonuçları incelendiğinde Müzik öğretime yönelik öz yeterlik algı puanlarının mezun olduğu bölüme göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Sonakın (2022) Okul öncesi öğretmenlerinin mezun olduğu okul türünün öz yeterliklerine yönelik bir etkisinin anlamlı farka neden olmadığı sonucunu bulmuştur ve çalışmamız ile örtüşmektedir.

Müzik öğretime yönelik öz yeterlik algı puanlarının görev yerine göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Çörekçi (2020) yapmış olduğu çalışmada il ve ilçede görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının istatistiksel olarak anlamlı bir farka neden olmadığı bulgusu ile çalışmamız örtüşmektedir.

Müzik öğretime yönelik öz yeterlik algı puanlarının mezun olduğu okulda müzik eğitimi alma durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Alpaslan (2010), Dalgar ve Kaytez (2022), Altaş (2006), Yıldız (2018) yapmış oldukları çalışmalarında mezun olunan okulda müzik eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir fark göstermediğini tespit etmişlerdir. Alpaslan, (2010) yapmış olduğu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin etkinlik sırasında eşlik çalgıları ile eşlik etme konusunda büyük eksikliklerinin olduğu görüşü bulgularımız ile benzerlik gösterip sonucumuzu destekler niteliktedir.

Müzik öğretime yönelik öz yeterlik algı puanlarının hizmet içi müzik eğitimi alma durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Altaş (2006) ve Sonakın (2022) araştırmalarında müzik etkinliklerine yönelik öz yeterlik algılarının hizmet içi eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı fark gösterdiği bulgusuna ulaşmıştır. Alparslan (2010), Kocabaş (2000), Umuzdaş ve Levent (2012), Toraman (2013) çalışmalarında katılımcılarının hizmet içi müzik etkinliklerinin yeterli sayıda olmadığını ve müzik alanında seminerlerin açılmasını istedikleri belirlemiştir.

Ölçekten elde edilen nicel verilerin istatistik sonuçları incelendiğinde Müzik öğretime yönelik öz yeterlik algı puanlarının kendi isteğiyle müzik eğitimi alma durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($t=2,96$; $p<0,05$). Kendi isteğiyle müzik eğitimi alan katılımcıların müzik öğretime yönelik öz

yeterlik algı puanı, kendi isteğiyle müzik eğitimi almayan katılımcıların puanına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Sonakın (2022) ve Akpınar (2021) çalışmalarında kendi isteği ile müzik eğitimi alan katılımcıların öz yeterlik düzeylerinin kendi isteği ile müzik eğitimi almayan katılımcılara göre yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Dalgar ve Kaytez (2022) araştırmalarında öğretmenlerin lisans eğitimleri sırasında aldıkları müzik eğitiminin yetersiz olduğunu düşündüklerini ve mezun olduktan sonraki iş yaşamlarında kendilerini geliştirmek adına müzik eğitimi almak istemiş olabilecekleri fikri çalışmamız sonucunu destekler niteliktedir.

Katılımcıların müzik etkinliklerine yönelik öz yeterliklerini incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada bazı değişkenler açısından incelendiğinde (cinsiyet, yaş, okul öncesi görev süresi, öğrenim durumu, mezun olduğu bölüm, görev yeri, mezun olduğu okulda müzik eğitimi alma durumu, hizmet içi müzik eğitimi alma durumu, kendi isteği ile müzik eğitimi alma durumu) değişkenlerin nasıl olduğunu tespit etmek amacı ile yapılan çalışmanın sonuçları aşağıda belirtilmiştir.

1. Araştırmanın sonucuna göre Müzik öğretimine yönelik öz yeterlik puanı $74,52 \pm 13,91$ olarak tespit edilmiş olup ölçekten alınabilecek en düşük (23) ve en yüksek (115) puanlara göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin müzik öğretimine yönelik öz yeterlik algısının az katılıyorum aralığında (orta düzeyde) olduğu tespit edilmiştir.
2. Müzik öğretimine yönelik öz yeterlik algı puanlarının cinsiyete göre istatistiksel anlamda anlamlı farklılık göstermediği ($p > 0,05$) tespit edilmiştir. Anlamlı farklılık ($p > 0,081$).
3. Müzik öğretimine yönelik öz yeterlik algı puanlarının yaş gruplarına göre istatistiksel anlamda anlamlı farklılık göstermediği ($p > 0,05$) tespit edilmiştir. Anlamlı farklılık (0,978).
4. Müzik öğretimine yönelik öz yeterlik algı puanlarının okul öncesi öğretmenlikteki görev süresine göre istatistiksel anlamda anlamlı farklılık göstermediği ($p > 0,05$) tespit edilmiştir. Anlamlı farklılık (0,552).
5. Müzik öğretimine yönelik öz yeterlik algı puanlarının öğrenim durumuna göre istatistiksel anlamda anlamlı farklılık göstermediği ($p > 0,05$) tespit edilmiştir. Anlamlı farklılık (0,105).
6. Müzik öğretimine yönelik öz yeterlik algı puanlarının mezun olduğu bölüme göre istatistiksel anlamda anlamlı farklılık göstermediği ($p > 0,05$) tespit edilmiştir. Anlamlı farklılık (0,577).
7. Müzik öğretimine yönelik öz yeterlik algı puanlarının görev yerine göre istatistiksel anlamda anlamlı farklılık göstermediği ($p > 0,05$) tespit edilmiştir. Anlamlı farklılık (0,220).
8. Müzik öğretimine yönelik öz yeterlik algı puanlarının mezun olduğu okulda müzik eğitimi alma durumuna göre istatistiksel anlamda anlamlı farklılık göstermediği ($p > 0,05$) tespit edilmiştir. Anlamlı farklılık (0,120).
9. Müzik öğretimine yönelik öz yeterlik algı puanlarının hizmet içi müzik eğitimi alma durumuna göre istatistiksel anlamda anlamlı farklılık göstermediği ($p > 0,05$) tespit edilmiştir. Anlamlı farklılık (0,299).
10. Müzik öğretimine yönelik öz yeterlik algı puanlarının kendi isteğiyle müzik eğitimi alma durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($t=2,96$; $p < 0,05$). Kendi isteğiyle müzik eğitimi alan katılımcıların müzik öğretimine yönelik öz yeterlik algı puanı, kendi isteğiyle müzik eğitimi almayan katılımcıların puanına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Anlamlı farklılık (0,004).

Öneriler

1. Okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinliklerine yönelik öz yeterlik algılarına ilişkin araştırmalar çoğaltılmalı ve disiplinler arası çalışmalara önem verilmelidir.
2. Okul öncesi kurumlarında hizmet içi eğitimler arttırılmalı müzik etkinliklerine farklı bakış açıları getirilerek öğretmenlerin öz yeterlikleri arttırılmaya çalışılmalıdır.
3. Üniversite eğitiminde verilen müzik eğitime yönelik derslerin uygulamaya yönelik ve okul öncesi öğretmen adaylarını geliştirecek yeterlilikte olması ve desteklenmesi, en uygun şart ve ortamlar sağlanması önerilmektedir.
4. Fiziki ve dijital materyaller ile desteklenen sınıf ortamında öğretimin daha verimli olacağı ön görüldüğü için müzik etkinliklerine yönelik dijital ve fiziki materyaller sınıflarda kullanılmaya özen gösterilmelidir.
5. Bulgular incelendiğinde çıkan sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin mezun olmadan önce üniversiteyken eksikleri giderilmesinin yararlı olacağı ön görülmektedir.
6. Öğretmenlerin müzik etkinlikleri konusunda eksiklerini kendilerinin belirlemesi ve bu eksikler doğrultusunda kendilerini yetiştirmeleri ve üzerine gitmeleri önerilmektedir.

Kaynakça

- Alpaslan, U. (2010). *Okulöncesi Öğretmenlerinin Aldıkları Müzik Eğitimi Doğrultusunda Uygulamakta Oldukları Müzik Etkinliklerine İlişkin Görüşleri ve Karşılaştıkları Problemler*. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Altaş, B. (2006). *Anasınıfı Öğretmenlerinin Müzik Eğitime Yönelik Algıladıkları Yeterlilikler ve Müzik Eğitimi Ortamına Yönelik Düşünceleri*. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Altunçekiç, A. (2021). Uzaktan Eğitim: Öğrenci, Öğretmen, Teknoloji, Kurum ve Pedagoji. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 417-443. RetrievedFrom <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/60452/881870>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercises of Control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84, 191- 215.
- Barboros, E. & Akbulut, E. (2021). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Müzik Eğitimi Dersi Hedeflerini Gerçekleştirme ve Öz Yeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8 (1), 65-74. DOI: 10.51725/etad.817246
- Çelenk, K., & Şen, Y. (2019) *Okul Öncesi ve Sınıf Eğitimi Öğrencilerinin Müzik Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Algıları*. *Eğitim Bilimleri*, 135.
- Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- Çörekçi, E. D. (2020). *Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Müzik Eğitiminde Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutumları*.
- Dalgar, G., & Kaytez, N. (2022) *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Müzik Etkinliklerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. *Scientific Educational Studies*, 6(2), 259-277.
- Demirel, E. T. (2018). Nicel araştırma tasarımı.
- Karataş, K., & Çakan, S. (2018). *Öğretmenlerin Bakış Açısıyla Eğitim-Öğretim Sorunları: Bismil İlçesi Örneği*. *İlköğretim Online*, 17(2).
- Koca, Ş. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının müzik etkinliklerine yönelik özyeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 375-386.

-
- Kocabaş, A. (2000). Sınıf Öğretmenlerinin Müzik Derslerindeki Yetersizliklerine İlişkin Görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 7-11
- Meb. (2016). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Oğuzkan, F. (1998). *Öğretmenliğin Üç Yönü*, Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Özmenteş, S. Müzik Eğitiminin Boyutları ve Çalgı Eğitimi. *EğitimFakültesi Dergisi* 6(9) Bahar 2005 S. 89-98.
- Özmenteş, S., & Abd, S. Ö. (2011). Müzik Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi. *J. Educ. Instr. Stud. World*, 1(1), 30-36.
- Öztutgan, Z. (2018). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Müzik Eğitimine İlişkin Öz Yeterlik Algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (29), 574-593.
- Pajares, F. (2002). Overview of Social Cognitive Theory and of Self Efficacy. Retrieved On 09-09-2009, From <http://www.emory.edu/education/mfp/eff.html>.
- Pickens, J (2005). Attitudes and Perceptions (Erişim Tarihi: 07.03.20023). https://www.researchgate.net/publication/267362543_attitudes_and_perceptions
- Senemoğlu, N. (1994). *Okulöncesi Eğitim Programı Hangi Yeterlikleri Kazandırmalıdır?* Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Sığırtmaç, A. (2005). Okul Öncesi Dönemde Müzik Eğitimi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(9).
- Sonakın, S. (2022). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Müzik Öğretimine Yönelik Öz Yeterliklerinin İncelenmesi* (Doctoral Dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Şahin, A., E. (2006). *Eğitim Bilimine Giriş* (Edt. Sönmez). Anı Yayıncılık, Ankara. Sy1-24.10(10).
- Toraman, M. (2013). *Müzik Öğretmenlerinin İlköğretim Programında Yer Alan Müzik Dersine Yönelik Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Umuzdaş, S. & Levent, A. (2012). Müzik Öğretmenlerinin İlköğretim Müzik Dersi İşleyişine Yönelik Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9(1), 56-73.
- Yegül, B. U. (2018) Öğretmen Adaylarının Müzik Öğretimi Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi Examination of Music Education Self-Sufficiency Perceptions of Teacher Candidates.
- Yeşilyurt, E. (2020). *Eğitim Sosyal ve Beşerî Bilimlerine Multidisipliner Bakış* (Editör: Etem Yeşilyurt). Güven Yayınları, İstanbul.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldız, G., & Nacaklı, Z. (2016). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Müziksel Gelişim Özellikleri: Bir Literatür Derlemesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 38-45.

Müzik Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Sürecinde Öğretim Teknolojileri Kullanım Yeterliklerinin İncelenmesi

Birdal BATMAN¹ Yeşim KILIÇOĞLU² Sevilay ÇAKMAK³ Zuhal DİNÇ ALTUN⁴
Trabzon Üniversitesi Trabzon Üniversitesi Trabzon Üniversitesi Trabzon Üniversitesi

Özet

Bu çalışmanın amacı, müzik öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretim teknolojileri kullanımının yeterliklerinin incelenmesidir. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması çerçevesinde yürütülmüş olan bu çalışmada veriler yarı yapılandırılmış mülakatlarla toplanmıştır. Araştırmanın örnekleme, kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi ile gönüllülük esasına dayalı seçilmiş olan, bir devlet üniversitesi müzik öğretmenliği programı 4. sınıf öğrencisi 12 müzik öğretmen adayından oluşmaktadır. Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanmış üç alan uzmanı ile bir ölçme uzmanının görüşlerine sunularak uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Ardından pilot uygulama yapılarak son şekli verilmiş ve sonrasında asıl uygulama yürütülmüştür. Veri toplama sürecinde öğretmen adaylarıyla yüz yüze mülakatlar yapılmış, görüşmeler ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Ses kayıtları yazılı metne dönüştürülerek öğretmen adaylarına gönderilip gerekli düzenleme, ekleme ve düzeltmeleri yapmaları istenmiştir. Bu işlemin ardından veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilerek kategorilere ayrılmış ve ardından şemalara dönüştürülerek şekil içerisinde sergilenmiştir. Katılımcıların konuya ilişkin görüşlerinden alınan doğrudan ifadelerle şekiller desteklenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda; katılımcıların neredeyse tamamının akıllı tahtaları derslerinde aktif ve etkili olarak kullandığı, çoğunun da zamanı verimli kullanmak, dersi hızlandırmak gibi nedenlerle akıllı tahtayı kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının teknoloji ile ilgili lisans döneminde almış oldukları derslerin içeriklerinin yeterli olmadığı, alınan teknoloji destekli ders içeriklerinin müzikle ilişkilendirilmesi gerektiğine yönelik düşünceleri ön plana çıkmıştır. Adayların teknoloji kullanımına ilişkin yaşadıkları sorunlara yönelik bulgular doğrultusunda ise; okullarda teknolojik olarak kullanabilecekleri yeterli sayıda materyale erişemedikleri, erişilenlerde de bazılarının kullanımında sıkıntı yaşandığı; arızalı olduğu veya dersin öğretmeni tarafından kullanılmasına izin verilmediği, müzikle ilgili kullanılabilecek dijital yazılım veya programların bulunmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Müzik öğretmen adayları, öğretmenlik uygulaması, teknoloji kullanımı, yeterlilik

Giriş

Birçok sanat dalı gibi toplumun isteklerini anlatarak, toplum içinde yaşayan bireylerin sosyal yaşantılarını değiştiren bir alan olan müzik; insanların birbirleriyle ortak bilinç ve düşünce oluşturarak, birlik beraberliğe hizmet eder ve böylece toplumsal kimliği yansıtır. (Göksel-Erdal, 1998). Müzik, duygu ve düşüncelerimizi daha kolay ifade etmek için bir araç görevi gördüğü gibi psikolojik ve sosyolojik olarak da insanlara yardım etmiş hatta geçmişten günümüze kadar birçok hastalığın tedavisinde de kullanılmıştır. Selçuklu ve Osmanlılar dönemlerinde gereken akustik sağlanarak, akıl hastalarını tedavi etmek üzere hastaneler ve darüşşifalar kurulmuş ve hastalar bu yolla tedavi edilmiştir (Erer ve Atıcı, 2010). Günümüzde hala bu yöntemin zaman zaman kullanıldığı bilinmektedir (Ünal ve Dağdeviren, 2019). Müziğin bireylere bir kültürel unsur olarak öğretilmesinin önemli olduğu bilinen bir gerçektir. Burada en önemli görevde bu kültür ve birikimi aktaracak olan öğretmenlere düşmektedir. Bu nedenle onların en iyi şekilde yetişmesi güncel ve kültürel dokunun birleştirilmesi özümsemesi ve yeni nesillere aktarılması öğretmenlerin sorumluluğundadır. Öğretmenlerin yetiştirilmesi de ayrıca önemlidir. Bunlar göz önünde bulundurularak

¹ Sorumlu Yazar. Yüksek Lisans Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, birdal.batman@gmail.com, birdal_batman22@trabzon.edu.tr, ORCID: 0009-0007-9429-8336

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, sevilay_cakmak22@trabzon.edu.tr, ORCID: 0009-0002-3636-081X

³ Yüksek Lisans Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, yesim_kilicoglu22@trabzon.edu.tr, ORCID: 0009-0009-0018-0914

⁴ Doç. Dr., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, zdincaltun@trabzon.edu.tr, ORCID:0000-0002-3122-5160

öğretmen yetiştirme konusunda ülkeler ve alan uzmanları çok özenle çalışmakta, yetiştirdikleri öğretmenlerin her alanda bilgiye sahip donanımlı bireyler olarak hazırladıkları programlardan mezun olmalarını sağlamaktadırlar. Müzik alanında yetiştirilen her bireyin aslında toplum üzerinde kişisel olarak ayrı bir sorumluluğu bulunmaktadır. Bu durum, müzik öğretmen adaylarının lisans eğitimi esnasında bireysel ve mesleki açıdan gerekli yeterlilikleri kazanma hususunu daha önemli hale getirmektedir.

Müzik eğitimi, genel eğitimin bir parçası olan, bireylerin güven, başarı, sorumluluk duygularını güçlendiren ve kişisel gelişimlerinde de etkili rol oynayan bir eğitimidir (Toksoy, 2000). Müzik Eğitimi, genel eğitim, özengen (amatör) eğitim ve mesleki eğitim olarak üç başlıkta karşımıza çıkmaktadır. Genel eğitim, çalışma fırsatı geniş ve her seviyedeki bireylere verilmesi gereken eğitim olarak karşımıza çıkarken, özengen (amatör) eğitim ise kişilerin kendi ilgi alanları doğrultusunda yöneldikleri eğitim olarak bilinmektedir (Uçan, 1994). Mesleki eğitim, bireylerin herhangi bir yeteneğe sahip olması gereken ve kendi ilgi alanlarını meslek olarak seçmeleri, bu alanda geliştirmek istemeleri sonucunda yöneldikleri eğitimidir (Hancıoğlu, 2010). Mesleki eğitim kapsamında yer alan öğretmenlik eğitimlerinden müzik öğretmenliği de diğer alanlardaki gibi donanımlı, kendi alanında gelişmiş müzik öğretmenlerinin yetişmesi konusunda önemli bir yer sahibidir. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri, mesleki ihtiyaçlarını belirlemeleri ve bu ihtiyaçlarını gidermeleri dikkate alınması gereken bir unsurdur (MEB, 2017). Öğretim programları bu kriterleri dikkate alarak ders ve içeriklerini günümüz şartlarına ve ihtiyaçlarına göre belirlenmekte ve hazırlanmaktadır. Bunun en belirgin etkisi dünya genelinde yaşanan pandemi döneminde yaşanmıştır. Teknoloji okuryazarlığının ve buna ilişkin araç-gereçlerin kullanımının önemi bu dönemde ortaya çıkmıştır. Geçmişten günümüze hazırlanan Müzik öğretmenliği lisans programları ihtiyaç, gelişim ve değişim nedeniyle zaman zaman revizyona uğrayarak tasarlanmıştır. Şuan son olarak 2018 yılında revize edilen lisans programları kullanılmaktadır ancak bazı üniversiteler (Trabzon Üniversitesi, Gazi Üniversitesi vb.) 2022 yılında tekrar bir revizyona giderek hem 2018 hem de yeni tasarladıkları programları birlikte kullanmaya başlamıştır.

Geçmişten günümüze programlara göz atıldığında, bazı ders ve içeriklerin düzenlendiğini görmekteyiz. Örneğin, 2006 yılında 4. Sınıfın ilk döneminde “okul deneyimi”, ikinci döneminde ise “öğretmenlik uygulaması” dersleri şeklinde görülmüştür. “Okul Deneyimi” dersi, etkili bir biçimde gerçekleştirilemediğinden ötürü 2009 yılında bu ders, içeriğinin birleştirilerek 4. Sınıfın ilk dönemi “öğretmenlik uygulaması 1” olarak değiştirilmiş, 2. Dönem ise “öğretmenlik uygulaması 2” şeklinde yer almıştır. 2018 yılında revize edilen öğretmen uygulaması dersleri “öğretmen uygulaması 1” ve “öğretmen uygulaması 2” olarak günümüze kadar gelmiştir (YÖK, 2007).

Yaşamış olduğumuz bu yüzyılda müzik alanının teknolojiyle bağının yüksek seviyelere çıktığına tanık olmaktayız. Bu dönem içerisinde müzik eğitimi alanında teknoloji kullanımının desteklenmesi; eğitim-öğretim sürecinin daha verimli olabilmesi, müfredata dâhil olan derslerin öğrencilere daha kolay aktarılabilmesi ve verilmek istenilen kazanımların gerçekleştirilmesi için son derece gerekli hale gelmiştir. Türkiye’de birçok eğitim alanında teknoloji desteği öğretim programlarında yer almaktadır. Teknolojinin dâhil olması ile ezberletmeyi hedef alan eğitim anlayışı, yerini problem çözen, düşünebilen ve gelişime açık bir anlayışa bırakmıştır (Tecimer-Kasap, 2007).

Öğretim programları ve program hedeflerinin gerçekleştirilebilmesi için nitelikli, doğru yöntem ve stratejileri seçebilen öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Akbulut, 2006). Müzik öğretmenliği öğretim programları, yılları ve ders saatleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 1. 1983-2018 arası Müzik Öğretmenliği Öğretim Programında teknoloji ile ilgili dersler

MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRETİM PROGRAMLARI			
PROGRAM YILI	Ders Türü*	DERSLER	DERS SAATİ
1983-1984	Seçmeli	Eğitim Teknolojisi	3
		Bilgisayar	4
1998-1999	ÖFD	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	4
2006-2007	GK	Bilgisayar 1	4
	GK	Bilgisayar 2	4
	MB	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	4
2018	GK	Bilişim Teknolojisi	3
	MB	Öğretim Teknolojisi	2
	MB	Müzik Öğretim Programları	Seçmeli ders

*A-Alan Eğitimi **GK**-Genel Kültür **MB**-Meslek Bilgisi **ÖFD**-Öğretmenlik Formasyonu Dersi

2020 yılında, dünyayı ve insanların yaşantısını her alanda etkileyen koronavirüs pandemisi nedeniyle, eğitim alanında hem öğretmenlerin, hem de öğrencilerin fiziki olarak bir arada bulunması sağlık açısından imkânsız bir hâle gelmiştir. Ancak, diğer sektörlerde olduğu gibi eğitim faaliyetlerinin de uzun süreli olarak tamamen durdurulması mümkün değildir. (Güven ve Uçar, 2021). Tüm eğitim kademelerinde olduğu gibi müzik derslerinin çevrim içi olarak yürütülmesi hem öğrencileri hem de müzik öğretmenlerini yepyeni bir deneyim ile karşı karşıya bırakmıştır (Ömür ve Sonsel, 2021). Bu süreçte uzaktan eğitim ile teknolojik materyallerin kullanımı zorunlu hale gelse de, çok kısa süre içerisinde birçok öğretmen ve öğrencinin tek seçeneği hâline gelmiştir (Güven ve Uçar, 2021).

Pandemi süreciyle geçilmiş olan uzaktan eğitim sistemi, beraberinde bazı sorunlarla gelmiştir. Karşılaşılan sorunların başında iletişim gelmektedir. Öğretmenler ve öğrenciler yüz yüze etkileşime geçemediği için aralarındaki iletişim düşük olmaktadır. Bununla birlikte geribildirim, dönüt sağlama, öğrenci destek hizmetleri, materyallerin öğrencinin ihtiyaçlarına uygun şekilde hazırlanamaması, öğrencinin üniversiteye ait hissedemeyişi, öğretim elemanlarının teknolojiyi yeterli düzeyde, gereğine uygun şekilde kullanamaması, öğretim elemanlarının uzaktan eğitim derslerini örgün eğitim dersleriyle aynı seviyede görmesi gibi yetersizlikler ortaya çıkmıştır (Bilgiç ve Tüzün, 2015; Falowo, 2007).

Günümüzde teknolojinin; ulaşılabilirlik, taşınabilirlik ve kullanılabilirlik açısından kolaylaşmasının yanı sıra farklı disiplin adaylarında olduğu gibi müzik öğretmen adaylarının da nesilleri itibarıyla, merak ve hevesleri de göz önüne alındığında teknoloji kullanımına ilişkin okullardaki mevcut durumun belirlenmesi gerekli görülmektedir. Teknoloji ve eğitimin temel amacı, öğretmenlerin gelişimlerine ve öğrenme süreçlerinin verimli geçmesine katkı sunmaktır (İşman, 2003). Her geçen gün gelişen teknolojik gelişmelerle farklı araçların hayatımıza girdiği söylenmektedir (Çelik ve Kahyaoğlu, 2007). Bu gelişmelere örnek verecek olursak 2000'li yıllar ve öncesinde kullanılan kara tahtanın yerini etkileşimli tahtaların aldığı söyleyebiliriz (Aktürk, Mihci ve Celik, 2015). Sosyal yaşamın ve eğitim ortamının, öğretmen becerilerinde önemli oranda etkisi bulunmaktadır. Teknolojinin öğrenme ortamına etkide bulunması eğitimciler tarafından önemli derecede dikkat çekmektedir (Gümüş, 2019).

Öğretmenlik uygulamalarının verimli ve amacına uygun şekilde yürütülmesi, öğretmen yetiştirmenin en önemli unsurlarındandır. Öğretmenlik uygulaması dersinin verimli bir şekilde yürütülmesi, öğretmen

adaylarına kuramı uygulamaya aktarmasını sağlayabilecek beceri ve tutumları kazandıracak; aynı zamanda meslek yaşamlarının her alanında daha net olmalarını sağlayacaktır (Çelikkaya, 2011; Denizhan, 2021).

Bu araştırmanın sonucunda, müzik öğretmen adaylarının ilk olarak öğretmenlik uygulaması sürecindeki farkındalıklarının geliştirilebilmesi ve görüşlerinin belirlenebilmesi beklenmektedir. Sonrasında ise eğitim öğretim sürecinde almış oldukları öğretim teknolojileri dersinden teknolojik materyallerin kullanımı hususunda kazanımlarını bu sürece dâhil edebilme durumlarının tespit edilmesi planlanmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, müzik öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretim teknolojileri kullanımının yeterliliklerinin incelenmesidir. Mülakat sürecinde adaylara maddeler halinde belirtilmiş sorular yöneltilerek cevapları alınmıştır.

1. Öğretmen adaylarının lisans eğitimi sürecinde aldıkları teknolojiye ilişkin derslerin içerikleri ve onlara kazandırdıkları hakkında görüşleri nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretim teknolojileri kullanımına ilişkin yeterlikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretim teknolojileri kullanımına ilişkin yaşadıkları sorunlar nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma nitel desenlerden durum çalışmasına dayalı olarak yürütülmüştür. Durum çalışmaları, bir veya daha fazla sosyal grubun ya da birbirine bağlı diğer sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlanabilir (McMillan, 2000). Hem nitel hem nicel araştırma yöntemlerinin içerisinde yer alan durum çalışması, olayları derinlemesine incelemektedir (Yeşilbaş Özenç, 2022).

Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanarak üç alan uzmanı ve bir ölçme uzmanının görüşlerine sunulmuş ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Ardından pilot uygulama yapılarak son şekli verilerek asıl uygulama yürütülmüştür. Gönüllülük esasına dayalı belirlenen öğretmen adaylarıyla yüz yüze mülakat yapılarak, görüşmeler ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları, kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi ile gönüllülük esasına dayalı belirlenen, bir devlet üniversitesinde Müzik Öğretmenliği bölümü 4. Sınıfta okuyan, öğretmenlik uygulaması dersine giren ve teknoloji dersleri gören 12 müzik öğretmen adayından oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanarak üç alan ile bir ölçme uzmanının görüşlerine sunulmuş ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Ardından pilot uygulama yapılarak son şekli verilerek asıl uygulama yürütülmüştür. Öğretmen adaylarıyla yüz yüze mülakat yapılmış, görüşmeler ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Ses kayıtları yazılı metne dönüştürülerek öğretmen adaylarına gönderilip gerekli düzenleme, ekleme ve düzeltmeleri yapmaları istenmiştir. Bu işlemin ardından veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilerek kategorilere ayrılmış ve ardından şemalara dönüştürülerek rapor haline getirilmiştir. Katılımcıların konuya ilişkin görüşlerinden alınan doğrudan ifadelerle şemalar desteklenmiştir.

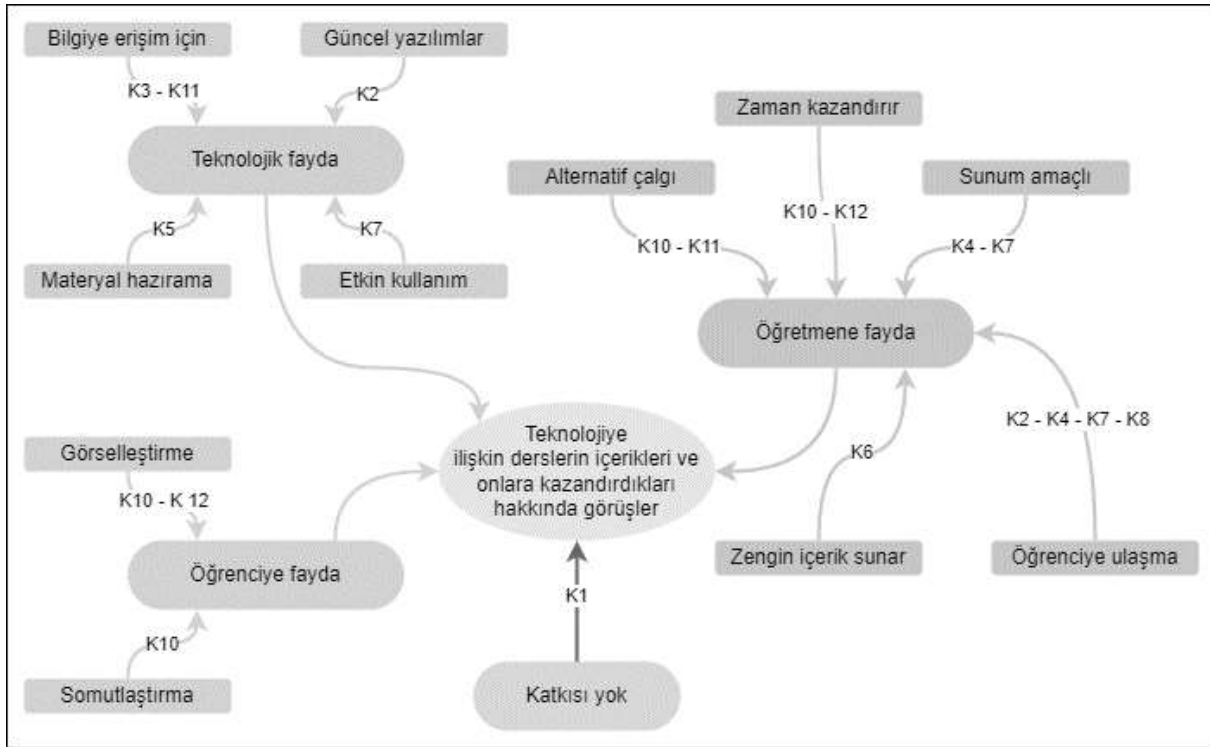
Bulgular

Araştırmanın amacına uygun olarak, katılımcılardan elde edilen verilere ilişkin sonuçlar şema olarak gösterilmiş ve yorumlarla desteklenmiştir. Şekiller içerisindeki şemalarda katılımcılar “K” harfi olarak kodlandırılmış, sırasıyla numaralandırılarak belirtilmiştir.

Tablo 2: Katılımcıların cinsiyet dağılımları

Cinsiyet	Katılımcı
Kız	K1, K3, K4, K7, K8, K9, K10, K12
Erkek	K2, K5, K6, K11

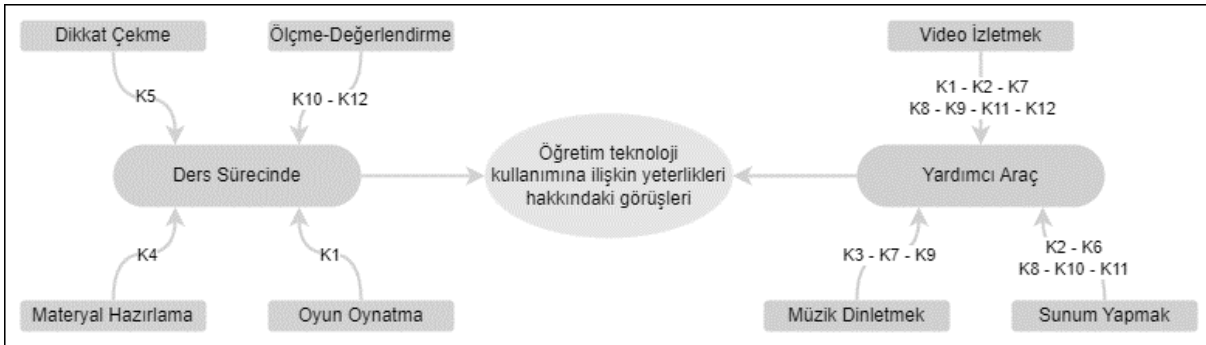
Müzik öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretim teknolojileri kullanımının yeterliliklerinin incelenmesi amacıyla yürütülen araştırmanın birinci problemi “Öğretmen adaylarının lisans eğitimi sürecinde aldıkları teknolojiye ilişkin derslerin içerikleri ve onlara kazandırdıkları hakkında görüşleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerde elde edilen kodlar temalandırılarak aşağıdaki şekilde sunulmuştur.



Şekil 1. Teknolojiye ilişkin derslerin içerikleri ve öğretmen adaylarına kazandırdıkları hakkındaki görüşler

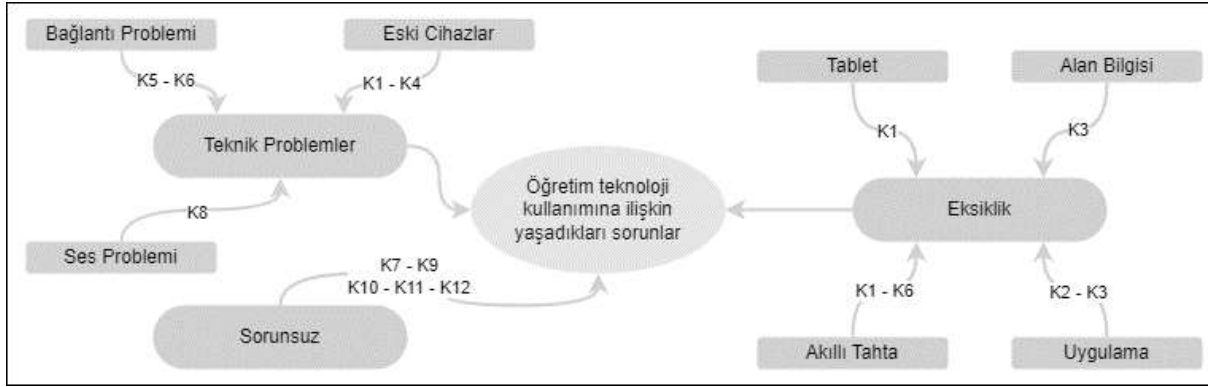
Şekil 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının teknolojiye ilişkin derslerin içerikleri ve onlara kazandırdıkları hakkında görüşler dört tema altında toplanmıştır. Bu temalardan birincisi teknolojik fayda olarak isimlendirilmiştir. Bu tema içinde dört tane kod başlığı yer almaktadır. Bu başlıklar sırasıyla “Bilgiye erişim için”, “Güncel yazılımlar”, “Materyal hazırlama” ve “Etkin kullanım” şeklinde ifade edilmiştir. K3 kodlu öğretmen adayı ile yapılan mülakat sırasında öğretmen adayının “... *bilgilere daha kolay erişiyoruz ...*” şeklinde ifadesi ve K11 kodlu öğretmen adayının “...*Avantaj olarak tüm yani müzikle ilgili olabilecek şeyler genel hatlarıyla müzikle ilgili olabilecek tüm bilgilere ulaşabiliyoruz...*” ifadesi bilgiye erişim şeklinde kodlanmıştır. K2 kodlu öğretmen adayı ile yapılan mülakatta öğretmen adayının “...*güncel olarak takip edilmesi lazım ki yeni öğretmen adaylarında hem hem öğrendiklerin hem de yeni neslin takibinden ileride öğrencilere aktarılmasını sağlaması...*” ifade güncel yazılımlar şeklinde ifade edilmiştir. K5 kodlu öğretmen adayının mülakatı sırasında ifade ettiği “...*etkinlik sayfaları oluşturmakla ilgili şey almıştık. Oradan çocuklara etkinlik yaptırıyorduk. Onlar da daha etkili katılıyor daha eğlenceli de geçiyor...*” cümlesi materyal hazırlama olarak kodlanmıştır. Bu duruma ek olarak K7 kodlu öğretmenin “...*teknolojiyi*”

etkin bir şekilde kullandığımızda öğrenmenin de çok etkili olduğunu da biliyorum...” ifadesi de etkin kullanım olarak ele alınmıştır. Bu temalardan ikincisi öğretmene fayda olarak belirlenmiştir. Bu tema içinde beş tane kod başlığı yer almaktadır. Bu başlıklar sırasıyla “alternatif çalgı”, “zaman kazandırır”, “sunum amaçlı”, “öğrenciye ulaşma” ve “zengin içerik sunar” şeklinde ifade edilmiştir. K10 kodlu öğretmen adayı ile yapılan mülakat sırasında öğretmen adayının “... bağlamayı çalamıyorum. Bağlamam yok ya. Gitarım yok. O yüzden direkt akıllı tahtadan açıp çocuklara sunabiliyorum ve somut olarak onlar da görüyorlar...” şeklinde ifadesi ve K11 kodlu öğretmen adayının “...Bir enstrüman, örnek veriyorum uzak doğu enstrümanı olsun. Bunu bizde bulunmadığı için pardon. Bizde bulunmadığı için yani canlı olarak gösteremediğimiz için mesela akıllı tahtadan açıp gösterebiliyoruz...” ifadesi alternatif çalgı şeklinde kodlanmıştır. Benzer şekilde K10 kodlu öğretmen adayı yürütülen mülakatta öğretmen adayının “...Hocam işimi gerçekten kolaylaştırıyor dersi anlattığım zaman. Süre olarak da bana süre kazandırıyor. Mesela akıllı tahtayı kullandığımız zamanlar sürem biraz daha fazla kaldığı için ders sonunda çocuklarla etkinlik yapabiliyorum...” ifadesi ile K12 kodlu öğretmen adayının “...Yani bir konuyu işlerken yeri geliyor derste tek tek bunları anlatırken çok zamanımızı alacakken. Bir örnek videosunu açıp veya şarkının karaokesini açıp takip etme notasını açarak takip etmelerini sağlayarak böyle daha verimli bir hale, daha eğlenceli bir hale getirebiliyoruz...” ifadesi zaman kazandırır şeklinde ifade edilmiştir. K4 kodlu öğretmen adayının mülakatı sırasında ifade ettiği “...beyin fırtınası gibi ondan sonra tahtadan görsel açıyorum ya da onunla ilgili kısa kısa animasyonlar araştırıyorum...” cümlesi ve K7 kodlu öğretmen adayının “...Daha sonra sunum yapma olarak...” ifadesi sunum amaçlı olarak kodlanmıştır. Bunun yanı sıra, öğrenciye ulaşma kodu K2, K4, K7 ve K8 kodlu öğretmen adayları ile yürütülen mülakatlar sonucunda elde edilmiştir. Bu koda ilişkin olarak K4 kodlu öğretmen adayının “...Şimdi ben normal böyle konuşsam çocuklar sıkılabilirdi. Mesela işte YouTube'da var. Muzaffer var hatta. Çoğu konuyla ilgili. Animasyon konuşuyor mesela. Bir de işte çizgi film karakterli. Böyle çocukların daha çabuk dikkatini çekiyor...” ifadesi örnek verilebilir. Zengin içerik sunar kodu ise K6 kodlu öğretmenin “...Tek başına bence bir öğretmen şu an şu teknoloji konumundayken tek başımıza kullanılması zaten az kalır diye düşünüyorum ben...” ifadesinden elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının teknolojiye ilişkin derslerin içerikleri ve onlara kazandırdıkları hakkındaki görüşlerine ilişkin elde edilen bir diğer tema öğrenciye fayda olarak ele alınmıştır. Bu temaya ilişkin “görselleştirme” ve “somutlaştırma” olmak üzere iki tane kod elde edilmiştir. K10 kodlu öğretmen adayının “...Dinliyorlar. Görsel olarak da. Bu konuda çok fazla katkısının olduğunu düşünüyorum hocam ben...” ifadesi ve K12 kodlu öğretmen adayının “...Hem görsel hem işitsel olarak daha etkili olarak çocukları destekliyorum...” ifadesi görselleştirme olarak ele alınmıştır. Ayrıca K10 kodlu öğretmenin “...Hocam bence güzel bir katkısı var. Çünkü şimdi soyut olarak biz konuyu anlatıyoruz. Somut olarak da bir örnek vermemiz lazım. Mesela ben enstrümanla ilgili ya da bir ders anlattığım zaman tamam keman çalıyorum, kemanımı gösterebilirim, çalabilirim...” ifadesi ise somutlaştırma kodunu oluşturmuştur. Bu durumların aksine K1 kodlu öğretmen adayının “...Bize program, öğretim teknolojileri dersinin çok ciddi bir katkısının olduğunu düşünmüyorum...” ifadesinden katkısı yok teması elde edilmiştir.



Şekil 2. Öğretim teknoloji kullanımına ilişkin yeterlikleri hakkındaki görüşler

Şekil 2 irdelendiğinde öğretmen adaylarının öğretim teknoloji kullanımına ilişkin yeterlikleri hakkındaki görüşleri iki tema altında toplandığı görülmektedir. Bu temalardan birincisi “Ders Sürecinde” olarak isimlendirilirken ikincisi “Yardımcı Araç” olarak isimlendirilmiştir. Ders sürecinde teması dört tane kodun birleşmesiyle oluşmuştur. K5 kodlu öğretmen adayının “...bir kere derste öğrencilerin dikkatini kitaptan daha çok çekiyor bence tahta mesela...” ifadesi dikkat çekme kodunu oluşturmuştur. Bu duruma ek olarak K10 kodlu öğretmen adayının “...Hocam orada sorular oluyor. Ölçme değerlendirme bazen de orayı kullanıyorum. Etkinlik yaptırıyorum orada...” ifadesi ile K12 kodlu öğretmen adayının “...Hatta sınavlar da bunlara tabiydi ödevler o programlarda etkinlikler hazırlıyorduk ve bunu Zoom üzerinden kendimizi de göstererek sanki sınıfa anlatır gibi ekranda slaytları, etkinlikleri döndürerek kayıt altına alıyordu...” ifadesi ölçme-değerlendirme kodu olarak belirlenmiştir. K1 kodlu öğretmen adayının “İlk dönemde kullandığımızda mesela oyun oynatırken kullanıyoruz. İşte şarkı öğretimi yaparken kullanıyoruz.” ifadesi oyun oynatma kodunu oluşturmuştur. Bu duruma ek olarak K4 kodlu öğretmen adayının “Kendi çalışma kâğıdımızı hazırladık.” ifadesi ile materyal hazırlama kodu elde edilmiştir. Yardımcı araç teması ise video izlemek, sunum yapmak ve müzik dinletmek olmak üzere üç koddan oluşmuştur. K1 öğretmen adayının “Atatürk konusunu anlattığımızda mesela geçen hafta Atatürk'le müzikle ilgili mesela Atatürk'ün bir belgeselini izletmek için kullandık.” ifadesi ve K9 kodlu öğretmen adayının “...ilk önce hani somut soyut olarak anlatıyorum, öğrencilere daha sonra somut anlamda kavramaları için işte YouTube'dan örnekler açıyorum. Genelde şarkı dinletimi oluyor müzik öğretmenliği olduğu için...” ifadesi video izlemek koduna örnek olarak verilebilir. Sunum yapma koduna ilişkin olarak K8 kodlu öğretmen adayının “Aslında bütün dersi bile akıllı tahtadan işlediğimiz oluyor. Çoğu zaman sunumlarımızı oraya aktarıyoruz ya da internet üzerinden belirli videoları kullanarak dersi işliyoruz.” ifadesi ile K11 kodlu öğretmen adayının “Hocam işimi gerçekten kolaylaştırıyor dersi anlattığım zaman. Süre olarak da bana süre kazandırıyor. Mesela akıllı tahtayı kullandığımız zamanlar sürem biraz daha fazla kaldığı için ders sonunda çocuklarla etkinlik yapabiliyorum.” ifadesi örnek olarak sunulabilir. Müzik dinletmek koduna ilişkin K7 kodlu öğretmen adayının ifadesi “...ses oynatım araçları...” verilmiştir.



Şekil 3. Öğretim teknoloji kullanımına ilişkin yaşadıkları sorunlar

Şekil 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretim teknoloji kullanımına ilişkin yaşadıkları sorunlar iki tema altında toplandığı görülmektedir. Bu temalardan biri olan teknik problemler bağlantı problemi, eski cihazlar ve ses problemi olmak üzere 3 koddan oluşmuştur. K5 kodlu öğretmen adayının “...bazen tahta çalışmıyor ya da işte internet o gün olmuyor gibi şeyler oluyor...” ifadesi ile K6 kodlu öğretmen adayının “...internet çok az çekiyor diğer şubede daha iyi çekiyor...” ifadesi bağlantı problemi kodunu oluşturmuştur. K1 kodlu öğretmen adayının “Tablet dağıtımı, muhabbetinin hiçbir şekilde uygulamaya geçmediğini görüyoruz.” ifadesi ile K4 kodlu öğretmen adayının “...biz mesela derse gidiyoruz, selam veriyoruz vesaire. o bilgisayarları açana kadar akıllı tahtayı çok zaman geçiyor...” ifadesi eski cihazlar kodunu belirlemiştir. K8 kodlu öğretmen adayının “Yalnızca ses konusunda bir problem yaşamıştım. Akıllı tahtanın ses çıkışında bir arıza vardı. Donanımsal bir problemdi.” ifadesi ise ses problemi kodunu oluşturmuştur. Diğer tema olan eksiklik ise tablet, alan bilgisi, uygulama ve akıllı tahta kodlarından

oluşturmuştur. K1 kodlu öğretmen adayının “*Tablet dağıtımı, muhabbetinin hiçbir şekilde uygulamaya geçmediğini görüyoruz.*” ifadesi tablet kodunu oluştururken K3 kodlu öğretmen adayının “*Google'a yazsam mesela hani bu anlamda kullanabileceğim uygulamalar illaki çıkar ama yani derin olarak inceleme anlamında affedersiniz öğretmenlerimiz bize bu konuda hani mesela uygulamayla ilgili bilgi vermesi veya bunu şu alanda kullanabilirsin deyip en azından hani bizim göremeyeceğimiz belki farklı fikirler söylemesi o anlamda bizim için iyi oldu bence.*” ifadesi alan bilgisi kodunu oluşturmuştur. K2 öğretmen adayının “*...Uygulama olarak aslında akıllı tahtalar hazır yüklenen her derse ait bol içerikli videolu veya uygulama için sokabilecek programlar bulunabilseydi...*” ifadesi ile K3 kodlu öğretmen adayının “*...bizim dersimizle ilgili başlı başına bir uygulama olsa...*” ifadesi uygulama kodunu belirlemiştir. K1 kodlu öğretmen adayının “*Mesela bizim ilk dönem gittiğimiz staj okulunda yalnızca sekizinci sınıfların akıllı tahtası vardı. Beş, altı yedilerin akıllı tahtası yoktu.*” ifadesi ile K6 kodlu öğretmen adayının “*her sınıfta akıllı tahta bulunmuyor. Mesela bir şubesinde varsa bir şubesinde bulunmuyor*” ifadesi akıllı tahta kodunu oluşturmuştur. Bu durumun aksine K7, K9, K10, K11 ve K12 kodlu öğretmen adayları herhangi bir sorun yaşamadığını ifade ederek sorunsuz temasını oluşturmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, çalışmadan elde edilen bulgulara ilişkin yorumlar daha önce yapılmış olan diğer çalışmaların sonuçlarıyla birlikte ele alınarak verilmiştir. Elde edilen bulgular irdelendiğinde katılımcıların tamamının okulunda akıllı tahta bulunduğu belirlenmiştir. Öte yandan, çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının neredeyse tamamının akıllı tahtaları derslerinde aktif ve etkili olarak kullandığı ve çoğunun derste teknoloji aracı kullanılmasının öğrencilerin motivasyonlarının artırılmasına katkı sağladığını düşündüğü ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda Ayhan ve Aydınli-Gürler (2023), teknoloji kullanımına yönelik yapmış oldukları çalışmalarında, teknolojinin eğitimde kullanılmasının büyük bir girişim olduğunu, en fazla kullanılan teknoloji aracının akıllı tahta olduğunu ve teknoloji kullanımıyla öğrencilerin derse aktif katılım sağladığı görüşüne varmıştır.

Katılımcıların çoğu zamanı verimli kullanmak, dersi hızlandırmak gibi birçok alanda akıllı tahtayı kullandıklarını ifade etmiştir. Can ve Aras (2017) ile Çörekçi (2020) yapmış oldukları çalışmalarda benzer bir şekilde; dersi verimli geçirmek, zamandan tasarruf etmek, bilgiye hızlı ulaşım sağlamak açısından teknolojik materyallerin kullanılmasının faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Aynı zamanda müzik eğitiminde teknoloji kullanımının öğrencilerin özgüvenini artırmasını, öğrenmeyi olumlu yönde etkimesini, farklı bilgilere hızlı ulaşım kolaylığını sağlamasını belirtmeleri de bu araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Öğretmen adaylarının teknoloji ile ilgili lisans döneminde almış oldukları derslere yönelik bulgular incelendiğinde; bu derslerin içeriklerinin yeterli olmadığı, alınan teknoloji destekli ders içeriklerinin müzikle ilişkilendirilmesi gerektiğine yönelik düşünceleri ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda, bilgisayar dersi gibi ders içeriklerinin müzik öğretmenliğine uygun ders içerikleri ile zenginleştirilmesi ve bu derslerin ilgili bölüm hocaları tarafından verilmesi yoluyla bu sorunların giderilmesi sağlanabileceği düşünülmektedir. Bununla ilgili olarak araştırma grubunda yer alan adaylar da, dersleri yürüten öğretim elemanlarının konuya ilişkin bilgilerinin daha detaylı olması ve hatta hem müzik hem de teknoloji alanında bilgi sahibi olan öğretim elemanları tarafından bu derslerin yürütülmesi gerektiği düşüncesine sahiptirler. Ayrıca, adayların okullarda sadece akıllı tahta kullandıkları belirlenmiştir. İlhan (2018) ile Ayhan ve Aydınli-Gürler (2023) de bu bulguları destekler nitelikte; müzik öğretmenlerinin okullarda teknoloji altyapısına dayalı olan araçlardan en çok akıllı tahtaların kullandığını, interaktif özelliği sayesinde ders içerisinde yapılan etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çektiğini ifade etmişlerdir. Öte yandan adayların, teknoloji ile ilgili olan öğretim materyali tasarlamada kendilerini çok fazla yeterli görmedikleri, lisans eğitimleri sürecinde bunların sadece birkaç tanesini öğrendikleri ve bunun da kendileri için yeterli olmadığını belirtmeleri oldukça dikkat çekicidir. Bu bağlamda Beytemir ve Delen (2019) teknolojik araçların birçok çalgı aleti çeşitliliğine ulaşmada, öğrencilerin farkına varamadığı insan seslerinin öğretiminde, nota değerleri gibi konuların anlatımında katkı sağladığını ortaya koymuştur. Bu olumlu katkılardan eğitim sürecinde oldukça üst düzeyde yararlanabilmeleri için adayların bu ifadelerinin eğitim

fakültelerinde program yapımcılar tarafından dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir. Bununla birlikte, bu dersleri aldıkları dönemde pandemiden kaynaklı uzaktan eğitim sürecinde oldukları ve yüz yüze eğitim olmamasından kaynaklı dezavantaj yaşadıkları, uygulama fırsatı bulamadıkları, bunun neticesinde de ders içeriklerinin sadece teoride kaldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Adayların teknoloji kullanımına ilişkin yaşadıkları sorunlara yönelik bulgular bağlamında; okullarda teknolojik olarak kullanabilecekleri yeterli sayıda materyale erişemedikleri, erişilenlerde ise bazılarının kullanımında sıkıntı yaşandığı; arızalı olduğu veya dersin öğretmeni tarafından kullanılmasına izin verilmediği, müzikle ilgili kullanılabilir dijital yazılım veya programların bulunmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayhan ve Aydınli-Gürler (2023) ise müzik öğretmenlerinin derslerini genel olarak akıllı tahta üzerinden yürütmesi ve diğer teknolojik araçlardan çok az faydalandığı sonucuna varılmasının sebeplerini; ihtiyaç duyulan teknolojik ekipmanların pahalı olması, yazılımların Türkçe dil seçeneğini içermemesi ve okullardaki materyal eksikliği ile ilişkilendirmiştir. Öte yandan adayların, lisans sürecinde almış oldukları ders içeriklerinde belli başlı teknolojik programları gördükleri ancak bunların daha fazla sayıda olmasına ve derslerin bilgisayar başında uygulama ağırlıklı işlenmesinin daha etkili olacağı yönünde görüşlere sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, adayların lisans sürecinde edindikleri teknolojik materyallerin hazırlanması sürecine yönelik becerilerini, öğretmenlik uygulaması için gittikleri okullarda kullanabilecek ortamların yaratılması sağlanarak bu sorunların giderilmesine katkı sağlanabileceği söylenebilir.

Kaynakça

- Akbulut, E. (2006). Günümüz Müzik Eğitimcisi Nasıl Olmalıdır? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20), 23-28. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11123/133023>
- Aktürk, A. O., Mihci, S. & Çelik, I. (2015). Metaphors of High school students about the concept of "Interactive Whiteboard". *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 3(2), 120-131. <https://www.ijemst.net/index.php/ijemst/article/view/57/58>
- Ayhan, F. & Aydınli-Gürler, D. (2023). Müzik öğretmenlerinin teknoloji kullanımına yönelik görüşlerin incelenmesi. *Folklor Akademi Dergisi*. 6(1), 291 – 309. <https://doi.org/10.55666/folklor.1263703>
- Beytemir, B. & Delen, H. (2019). *Müzik eğitiminde teknoloji kullanım durumlarını inceleyen araştırmalar üzerine içerik analizi* [Konferans Sunumu]. V. Human & Civilization Congress From Past to Future, Alanya, s.364-370.
- Bilgiç, H. G. & Tüzün, D. D. H. (2015). Yükseköğretim kurumları web tabanlı uzaktan eğitim programlarında yaşanan sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(3) , 26-50. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/3028/42071>
- Can, A. A. & Aras, T. (2017). Bilişim teknolojilerinin ilköğretim müzik dersinde kullanımına yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 39, 9-30. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunigsed/issue/32733/338400>
- Çelik, H. C. & Kahyaoğlu, M. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarının kümeleme analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 571-586. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26114/275120>
- Çelikkaya, T. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinden beklentileri ve bu beklentilerin karşılanma düzeyleri. *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi*, 1(2), 155-172. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/260277>
- Çörekçi, E. D. (2020). *Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının müzik eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik tutumları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Denizhan, T. (2021). *Okul öncesi öğretmenlik uygulaması dersi sürecinde uygulama öğretim elemanı yeterliliklerinin belirlenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.

Erer, S. & Atıcı, E. (2010). Selçuklu ve Osmanlılarda müzikle tedavi yapılan hastaneler. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 36(1), 29-32. <https://dergipark.org.tr/en/pub/uutfd/issue/35281/391528> adresinden alınmıştır.

Falowo, R. O. (2007). Factors impeding implementation of web-based distance learning. *AACE Journal*, 15(3), 315-338. <https://www.learntechlib.org/primary/p/21710/>.

Göksel Erdal, G. (1998). *Müzik Eğitimi Bölümü Öğretim Elemanlarının Mesleki Sorunları*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.

Gümü, A. (2019). Geleceğin eğitiminde yeni öğretmen becerileri. Analiz Raporu-4. https://ilke.org.tr/images/yayin/pdf/analiz_raporu_4_BASKI.pdf

Güven, S. & Uçar, M. (2021). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ve öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşleri. *Journal of Awareness*, 3, 165-183. DOI: <https://doi.org/10.26809/joa.6.3.08>.

Hancıoğlu, G. (2010). Ankara'daki Özengen (Amatör) Müzik Eğitimi veren kurumların eğitim anlayışları ve yönetim biçimleri üzerine genel bir inceleme. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

İlhan, S.Y. (2018). *Ortaokul Müzik Ders Kitaplarında Yer Alan Şarkıların Dijital Müzik Yazılımları İle Çok Seslendirme Analizi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.

İşman A. (2003). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Değişim Yayınları.

MEB, (2017). *Öğretmen strateji belgesi 2017-2023*. Öğretmen yetiştirme ve geliştirme genel müdürlüğü, Ankara. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/09140719_Strateji_Belgesi_Resmi_Gazete_sonrasY_ilan.pdf

McMillan, J. H. (2000). *Educational Research: Fundamentals for the consumer* (3th ed.). New York: Longman.

Ömür, Ö. & Sonsel, Ö. B. (2021). Covid-19 and digital literacy: Assessing pre-service music teachers' views on piano lessons provided in emergency remote teaching. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 9(3), 117-126. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.9n.3p.117>.

Tecimer Kasap, B. (2007). Müzik Eğitiminde Teknolojik Yaklaşımlar. Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Başkanlığı, 38. Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi (ICANAS), Ankara, Türkiye, 10 - 15 Eylül 2007, s.447-454.

Toksoy, A. C. (2000). *İlköğretimde müzik eğitimi ile ilgili yaklaşımlar hakkında genel bir değerlendirme*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. İstanbul Teknik Üniversitesi.

Uçan, A. (1994). *İnsan ve müzik-insan ve sanat eğitimi*. Müzik Ansiklopedisi Yayınları. Ankara.

Ünal, M. & Dağdeviren, H. N. (2019). Geleneksel ve tamamlayıcı tıp yöntemleri. *Eurasian Journal of Family Medicine*, 8(1), 1-9. DOI: [10.33880/ejfm.2019080101](https://doi.org/10.33880/ejfm.2019080101)

Yeşilbaş Özenç, Y. (2022). Eğitim araştırmalarında durum çalışması deseni nasıl kullanılır? *Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi (UEMAD)*, 1(2), 57-67. <http://www.uenamad.elayayincilik.com/wp-content/uploads/2023/01/YASEMIN-YESILBAS-OZENC-1.pdf>

YÖK. (TEMMUZ – 2007). *Yükseköğretim Kurulu Yayını 2007-5*, Prof. Dr. Yüksel KAVAK, Prof. Dr. Aydan AYDIN, Doç. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN, Görsel Tasarım, Onur Dursun, Baskı Adeti 3000, ISBN 978 - 975 - 7912 - 36 – 1, Baskı Yeri Meteksan A.Ş., Beytepe No: 3 06800 Bilkent / ANKARA https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Ogretmen-Yetistirme/2.pdf, Alıntı tarihi: 13.04.2023

Matematik Öğretiminde Okul Dışı Öğrenmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri ve 7. Sınıf Matematik Ders Kitabının Okul Dışı Öğrenmeye Uygunluğu

Şule Nur BAŞ KURT ¹
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

İsmail GELEN ²
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Özet

Günümüz eğitim sisteminde yapısalcı eğitimin uygulanmasıyla öğretmen merkezli eğitimden daha ziyade öğrenci merkezli eğitime geçilmiştir. Asıl amaç öğrenciyi öğrenmede aktifleştirerek, öğrenmelerini somutlaştırıp, bilgiyi kaynağından elde ederek, öğrenilenleri kalıcı hale getirmektir. Öğrencinin merak ve ilgi duygusunu geliştirerek, öğrencinin öğrenmede daha aktif olması sağlanmaktadır. Öğrenci merak ettiği ve ilgi duyduğu konularda daha aktif olacağı için öğrencilerin merak duygusunu pekiştirecek etkinlikler kullanılmalıdır. Öğrencide öğrenmenin en kalıcı olması için gerekli şartlar arasında öğrencinin kendisinin katıldığı, aktif rol oynadığı ve merak duygusunu karşılayacak etkinlikler olmalıdır. Bu nedenle öğrencileri öğrenme esnasında sadece okuma, yazma ve dinleme durumlarının gerçekleştiği dört duvarları kapalı sınıflardan ziyade duvarları olmayan uygulayarak, gezerek, görerek, yaparak, yaşayarak, yaşamla iç içe öğrenme ortamları oluşturulmalıdır. Bu sayede öğrenme kolaylaşmakta ve etkili öğrenme gerçekleşmektedir. Çalışmada; matematik öğretiminde okul dışı öğrenmenin, öğretmenler için neyi ifade ettikleri incelenmiştir. Ayrıca 7. Sınıf matematik ders kitabında okul dışı etkinliklere ne kadar yer verildiği merak edilmiştir. Öğretim esnasında okul dışı etkinlikleri ne kadar kullandıkları, öğrencilerin öğrenmelerinde günlük hayatı ilişkilendirmesinde ne kadar katkıda buldukları, öğrencilerin öğrenmeyi somutlaştırmak için okul dışı etkinlikler hakkındaki görüşleri ve her öğrenciye ücretsiz olarak verilen ders kitaplarında okul dışı etkinliklere ne kadar yer verildiği araştırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Dışı Öğrenme, Ders Kitaplarında Okul Dışı Öğrenme Etkinlikleri, Etkili Öğrenme

Problem Durumu

Öğrencide bulunması uygun görülen özellikler olan hedeflerin oluşması, sadece sınıfta mümkün olmamaktadır. Sınıf ve okul dışında da öğrencilere bazı yaşantılar geçirme fırsatı yaratma yoluyla, istenilen özelliklerin oluşturulmasına önemli katkılar sağlamaktadır. Bu fırsatlardan biri gezi tekniği ile gerçekleştirilebilir. Öğrenilecek konunun gerçek yaşam koşulları içerisinde öğrenilmesini sağlayan gezi tekniği, öğretim ve öğrenmeyi sınıf dışına taşıyan değerli bir tekniktir. Öğrencilerin, bilgileri ilk kaynaktan öğrenmesine olanak sağlar. Öğrencilerin hedef ve konu ile ilgili kişiler, yerler, olaylar, süreçler vb. durumları gerçek ortamında farklı duyu organlarını bir arada kullanarak deneyimlemelerine imkân sunar (Bilen, 2002). Böylece, öğrenciler daha fazla öğrenirler ve öğrendikleri daha uzun süre kalıcı hale gelir. Ayrıca öğrenmede fırsat eşitliği sağladığı gibi, okul ve çevre ilişkisinin de gelişmesine etki eder.

Sınıf dışı öğretim tekniklerinden biri olan gezi, dersin özelliğine göre hedef ve konu ile ilgili olarak fabrikaya, hayvanat bahçesine, müzeye, tarihi yerlere, spor organizasyonlarına, işyerlerine, sergiye konsere vb. olabilir. Bu teknikte, sınıftaki öğrencilerin hemen hepsinin gezi için belirlenen yere birlikte gitmesi söz konusudur. Bu durum da çoğu zaman çok iyi bir planlama ve organizasyonu beraberinde getirmektedir. Bir başka deyişle, gezi tekniği öğretmene ve okul yönetimine oldukça ciddi sorumluluklar getiren bir tekniktir. Bu nedenle, çoğu zaman öğretmen ve okul yönetimi bu sorumluluğu almadan ve veliler çocuklarının okul dışına çıkarılmasından çekindikleri ve maliyeti fazla olabileceğinden dolayı, öğrenciler için ciddi getirileri olan bu tekniği uygulamak oldukça zordur. Ayrıca hedef ile ilgili gezi yapılacak uygun mekân bulmak her zaman mümkün olmayabilir (Çelenk, 2017).

Çelenk'e (2017) göre okul dışı etkinliklerin öğrenci kazanımlarına olası etkileri;

¹ Sorumlu Yazar. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, sulenurbas@hotmail.com

² Prof. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, ismailgelen@omu.edu.tr, ORCID:0000-0001-6669-8702

- Okulda öğrendiği bilgileri gerçek yaşantılarla birleştirebilme,
- Kasıtlı gözlem yeteneğini geliştirebilme,
- Gezmenin görmenin öğrenmeye etkisini kavrayabilme,
- Hayatını zevkli hale getirmeye isteklilik,
- Sosyal etkinliklerden zevk alabilme,
- Gerçek yaşam koşulları içinde öğrenmeyi kavrayabilme,
- Öğrendiklerini kalıcı hale getirebilme,
- Öğrendiklerini somutlaştırabilme şeklinde sıralamıştır.

Okul dışı etkinlikler öncesi yapılacak işler arasında; yerine, tarihine ve süresine karar verilmelidir. Daha sonra gidilecek yerle iletişim kurularak, plandan ve amaçtan bahsedilerek, uygun zaman ve ortam oluşturulmalıdır. Okul dışı etkinlik ilgili okul yönetimine bilgi verilip, gerekli izinler alınmalıdır. Okul dışı etkinliğin bir maliyeti olacaksa, hesaplanmalı ve bu maliyetin kim tarafından karşılanacağı belirlenmelidir. Velilere okul dışı etkinlik ile ilgili yer, tarih, süre, maliyet vb. konularda bilgi verilmeli ve gerekli izinler alınmalıdır. Okul dışı etkinliğe katılamayacak öğrenciler için, okul dışı etkinlik süresince okul ve sınıfta yapılacak ve işlenecek konular belirlenmeli ve yardımcı bir öğretmen ayarlanmalıdır. Okul dışı etkinlik yapılacak yer, okuldan uzaksa uygun ulaşım şekilleri belirlenmeli ve organizasyonu yapılmalıdır. Ayrıca, öğrenci seviyesine ve sayısına bağlı olarak bazen bir öğretmen okul dışı etkinlik için yeterli olmayabilir. Böyle bir durumda okul dışı etkinliğe yardımcı olacak uygun öğretmenler belirlenmelidir. Öğrencilere okul dışı etkinliğin amacı ve planı hakkında gerekli bilgilendirme yapılmalıdır. Okul dışı etkinlik planı hazırlanarak, okul dışı etkinlik öncesi öğrencilere dağıtılmalı ve okul dışı etkinlikte nelere dikkat etmeleri ve hangi bilgilere ulaşmaları ve gözlemlenmeleri konusunda öğrencilere bilgi verilmelidir.

Okul dışı etkinlikler sırasında yapılacak işler arasında; öğrencilerin ulaşımı sağlıklı bir şekilde sağlanmalı ve daha önceden belirlenen okul dışı etkinlik mekânına zamanında gidilmesi sağlanmalıdır. Okul dışı etkinlikte yardımcı olacak bir kişi varsa onunla okul dışı etkinlik başında konuşularak, okul dışı etkinlik sırasında dikkat edilmesi gereken kuralların öğrencilere açıklanması sağlanmalıdır. Okul dışı etkinliğin daha önce belirlendiği süre içerisinde bitirilmesine özen gösterilmelidir.

Okul dışı etkinlik sonrasında yapılacak işler arasında; okul dışı etkinliğe ilişkin olarak sınıfta okul dışı etkinlik sonrası ilk derste, öğrencilerden yaşadıkları, gözlemledikleri, kazandıkları vb. hususların neler olduğunu açıklamaları istenir (Çelenk, 2017).

Matematik hayatımızın bir parçasıdır. Her insan matematiği zengin içeriği ile yaşamının bir parçasında kullanmaktadır. Bu kullanım bazen sadece basit hesaplama ve geometri gerektirirken (*alış verişi, bütçe planlama, eşyaları odaya yerleştirme vb.*), bazen de (istatistik, makro ekonomik plan, mühendislik, fizik, kimya, nüfus, vb.) disiplinler arası ve mesleki anlamda da kullanmaktadır. Dolayısıyla matematik yaşam boyu çeşitli seviyelerde, yaşamımızın her parçasında bulunmaktadır. Matematik dersinin gerek disiplinler arası ders olması gerekse okul dışı öğrenmeye ilişkin olarak çoklu öğretim bileşenleriyle zengin içeriğe sahip olması dolayısıyla bu dersin önemli bir sacayağına sahip olan matematik öğretmenlerinin ve öğrencilerinin okul dışı öğrenmeye ilişkin görüşleri alınarak incelenmiş ayrıca matematik ders kitaplarında okul dışı öğrenmeye uygun etkinliklerin olup olmadığı incelenmiştir.

PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı), Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından üçer yıllık dönemler hâlinde, 15 yaş grubundaki öğrencilerin kazanmış oldukları bilgi ve becerileri değerlendiren bir araştırmadır. PISA'nın temel amacı, öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgi ve becerileri günlük yaşamda kullanma becerilerini ölçmektir. PISA'da zorunlu eğitimin sonunda örgün eğitime devam eden 15 yaş grubundaki öğrencilerin; matematik okuryazarlığı, fen okuryazarlığı ve okuma becerileri konu alanlarının dışında, öğrencilerin motivasyonları, kendileri hakkındaki görüşleri, öğrenme biçimleri, okul ortamları ve aileleri ile ilgili veriler toplanmaktadır. PISA araştırmasında kullanılan "okuryazarlık" kavramı, öğrencinin bilgi ve potansiyelini geliştirip, topluma daha etkili bir şekilde katılmasını ve katkıda bulunmasını sağlamak için yazılı kaynakları bulma, kullanma, kabul etme ve

değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır. PISA araştırması kapsamında geliştirilen başarı testleri ve anketler, Türkiye’de Nisan ayı içerisinde uygulanmaktadır. Araştırmaya katılan ülkelerde; örgün öğretimde kayıtlı olan 15 yaş grubu öğrencilerin bulunduğu tüm okullar bu araştırmaya katılabilmektedir. PISA araştırmasına katılacak okul ve öğrencilerin seçim işlemi, OECD tarafından tesadüfi (seçkisiz) yöntemle belirlenmektedir. PISA, 2000 yılında uygulanmaya başlamıştır. Üçer yıllık dönemler hâlinde uygulanan araştırmaya Türkiye, ilk kez 2003 yılında katılmıştır. Türkiye, PISA 2018’e katılan 79 ülke arasında matematik alanında 42. sırada, 37 OECD ülkesi arasında ise 33. sırada yer almaktadır. Türkiye, matematik alanında dördü OECD ülkesi olmak üzere toplam 36 ülkeden daha yüksek performans göstermiştir (Özer, 2019). 2023 eğitim vizyonunda yer alan; çocukların ilgi, yetenek ve mizaçları doğrultusunda yaşam becerileri kazanmalarına yönelik Tasarım-Beceri Atölyeleri kurulacaktır ifadesinden de yola çıkarak aslında öğrencilerimizin yaparak-yaşarak öğrenmelerinin daha kalıcı olduğu ortamların oluşmasına zemin hazırlanmaktadır. Eğitimin hayat boyu devam eden bir süreç olduğu ve çocuk gelişiminin bütüncül olarak ele alınması gerektiği anlayışıyla eğitim ve öğretim süreci sadece ders saatleriyle sınırlandırılmayacaktır. Okulun, gerçek hayatın bir parçası olması, eğitsel süreçlerin ders saatlerinde olduğu kadar ders saatleri dışında da gerçekleştirilmesiyle mümkündür. Çocuk için okul, hayat sahnesinin kritik bir ögesidir. Ev, sokak, dijital ortamlar ve okul bir bütün olarak düşünülecektir (MEB, 2018a). **20. Milli Eğitim Şurasında;** «öğrencilerin okuma, matematik ve fen alanlarında temel yeterlik seviyesine erişebilmeleri için destek mekanizmaları oluşturulmalıdır, öğrencilerin öğrenme yaşantılarının zenginleştirilmesi için okul dışı öğrenme imkânlarının oluşturulması ve desteklenmesi sağlanmalıdır.» denilmektedir. (ttkb.meb.gov.tr)

Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı, matematik öğretiminde okul dışı öğrenmeye ilişkin öğretmen görüşlerini incelemektir. Bununla birlikte matematik öğretimini çeşitlendirerek; matematik öğretiminde okul dışı öğrenme ortamlarının kalıcı, etkili öğrenme ortamları olduğunun önemine dikkat çekmektedir. Ayrıca matematik ders kitaplarında bulunan etkinliklerin okul dışı öğrenmeye uygunluğu incelenmiştir. Bu sayede öğrencilerin kolay ulaşabildikleri ve her öğrencide bulunan ders kitaplarının işlevselliğinin etkin öğrenmeye uygunluğu incelenmiştir. Bu amaçlarla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Okul dışı öğrenme matematik öğretmenleri için ne anlam ifade etmektedir?
- Matematik öğretmenleri, matematik dersinde okul dışı öğrenme ortamlarının neler olabileceği hakkında ne düşünülmektedirler?
- Matematik öğretmenlerinin derslerinde okul dışı öğrenmeye ihtiyaç duyup duymama hakkında görüşleri nelerdir?
- Matematik öğretmenleri matematik dersinde okul dışı öğrenme etkinliklerine yer verip vermediği hakkında görüşleri ve kullandıkları etkinlikler neler olabilir?
- Matematik öğretmenleri okul dışı öğrenmenin öğrencinin öğrendiklerini gerçek yaşama transferi sağlanması konusunda etkili olup olmadığına ilişkin ne düşünülmektedirler?
- Matematik öğretmenleri okul dışı öğrenmenin öğrencinin öğrendiklerini somutlaştırma konusunda etkili olup olmadığına ilişkin ne düşünülmektedirler?
- Okul dışı öğrenme etkinlikleri öğrencilerin matematiğe karşı tutumunu nasıl etkilemektedir?
- Okul dışı öğrenme etkinlikleri matematik başarısını etkilemekte midir?

Yöntem

Araştırma tarama modellerinden birisi olan betimsel araştırma modelindedir. Elde edilen veriler ve analiz yöntemine göre ise nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi; araştırmaya konu olan olay ve olgulara ilişkin durumun içinde bulunduğu koşullarda tanımlanmasını amaçlayan yöntemdir.

Nitel araştırma; gözlem, görüşme, doküman analizi ve benzeri nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Yazıcıoğlu & Erdoğan, 2014).

Araştırmada verilerin elde edilmesinde nitel veri toplama tekniklerinden birisi olan görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme yöntemi; sözlü iletişim yoluyla veri toplama yöntemidir (Yazıcıoğlu & Erdoğan, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni Türkiye'deki tüm ortaokul matematik öğretmenleri oluştururken, Örneklemi belirlerken seçkisiz olmayan örnekleme tekniklerinden uygun/ ulaşılabilir (convenience sampling) örneklem kullanılmıştır. Bu örneklem grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında ortaokullarda görev yapan 13 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma nitel bir araştırma özelliği taşıdığı için, elde edilen sonuçlar evrene genellenmemiş ve sadece içinde bulunulan durum için çıkarımlarda bulunulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacını gerçekleştirmek için öncelikle literatürde bu konu üzerine yapılmış araştırma ve çalışmalar taranmıştır. Elde edilen bilgiler ışığında araştırmanın amacına uygun 8 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Bu formun; dil ve alan uzmanının görüşü alınarak son hali verilmiştir.

Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme ile elde edilen nitel verileri analiz etmek için betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel içerik analize göre elde edilen veriler, “*daha önceden belirlenen şemalara göre*” yorumlanır. Bu analiz tekniğinde temel amaç, elde edilen bulguları yorumlayarak ve düzenleyerek sunmaktır. Bu nedenle veriler öncelikle sistematik bir şekilde betimlenir. Daha sonra bu betimlemeler yorumlanarak açıklaması yapılır. Neden – sonuç ilişkileri de kullanılarak sonuçlara ulaşılır. Öğretmenlerle görüşmeler sonucunda elde edilen yanıtlardan nitel veriler elde edilmiş, ifadeler kodlar altında toplanmış, daha sonra kategoriler ve temalar elde edilmiştir. Analiz manuel olarak yapılmış, en sonunda ise yorumlamalar yapılmıştır.

Bulgular

Bu araştırmada elde edilen bulgular ilköğretim matematik öğretmenlerinin okul dışı öğrenmenin neyi ifade ettiği ile ilgili görüşleri, okul dışı öğrenme ortamları hakkında görüşleri, matematik dersinde yapılabilecek okul dışı öğrenme etkinlikleriyle ilgili öğretmen görüşleri, okul dışı öğrenme etkinliklerinin matematik dersinde öğrenilenleri gerçek yaşama transferi hakkında görüşleri, okul dışı öğrenme etkinliklerinin matematik dersinde öğrenilenleri somutlaştırmanın etkisi hakkında görüşleri, okul dışı öğrenme etkinliklerinin öğrenciler üzerinde matematiğe karşı tutumları hakkında görüşleri ve matematik dersinin genel amaçları ve kazanımlarının gerçekleşmesi açısından okul dışı öğrenme arasından nasıl bir ilişki kurulabileceği üzerine görüşleri olmak üzere 8 kategoride incelenmiştir.

Birinci Soruya İlişkin Bulgular Ve Yorumlar

Birinci soruda matematik öğretmenlerine okul dışı öğrenmeyi nasıl ifade ettikleri ve okul dışı öğrenme kavramının tanımlanması sorgulanmıştır. “Okul dışı öğrenme sizin için ne anlam ifade etmektedir?” diye sorulan sorudan elde edilen veriler sınıflandırılmıştır. Yapılan sınıflandırma Tablo 1’de kategorize edilerek bölümler halinde gösterilmiştir. 1. Soruya ilişkin veriler frekans ve yüzdelik şeklinde yer almaktadır. Bu sorudan elde edilen veriler aşağıda yorumlanmaktadır.

Tablo 1. Okul Dışı Öğrenme Kavramına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşler	F	%
Okul haricinde ki öğrenme ortamları	4	30,76
Kazanımların günlük hayatı yansıtması	3	23,07

Sınıf ortamında öğrendiklerini günlük yaşamda uygulama ortamları	2	15,38
Doğayla iç içe olduğumuz öğrenme ortamları	2	15,38
Dört duvar ortamlar haricinde ki öğrenme ortamları	1	7,69
Okul içinde öğrenilmiş bir bilginin okul dışı bir ortamda pekiştirilmesi	1	7,69
Toplam	13	100

Tablo 1 incelendiğinde okul dışı öğrenme deyince matematik öğretmenleri “okul haricinde ki öğrenme ortamları” olarak öğrencilerin kazanımlara uygun hedeflere ulaşmasını sağlamak için bu tür etkinliklerin yaptırabileceğini ve bu tür etkinliklerle kalıcı öğrenmelerin gerçekleşeceğini ifade etmişlerdir. Görüşlerden bazısı aşağıdaki gibidir.

“Okul dışı öğrenme, öğrencilerin matematik kazanımlarını daha iyi anlaması için matematiğin hayatın kendisi olduğunu kavramasına yardımcı olmak için etkili bir yöntemdir”. Okul dışı öğrenmede öğrencilerin yaparak yaşarak, birinci kaynaktan bilgileri edinerek ve öğrencilerin aktif rol almasına uygun ve etkin bir yöntem olduğu öğretmenlerimiz tarafından vurgulanmıştır. Hatta öğretmenlerimiz matematik dersi için yaptığımız okul dışı etkinliklerinin sadece matematik dersi için değil kişinin gelişimi içinde oldukça verimli olacağını vurgulamıştır.

İkinci Soruya İlişkin Bulgular Ve Yorumlar

İkinci

soruda matematik öğretmenlerine okul dışı öğrenme ortamlarının nereler olabileceği sorgulanmıştır. “Sizce matematik dersinde okul dışı öğrenme ortamları nereler olabilir?” diye sorulan sorudan elde edilen veriler sınıflandırılmıştır. Yapılan sınıflandırma Tablo 2’te kategorize edilerek bölümler halinde gösterilmiştir. 2. Soruya ilişkin veriler frekans ve yüzdelik şeklinde yer almaktadır. Bu sorudan elde edilen veriler aşağıda yorumlanmaktadır. Bu soruda birden fazla örnek verme hakkı göz önüne alınarak sınıflandırma yapılmıştır.

Tablo 2. Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşler	F	%
Alışveriş(bakkal, market, avm)	9	40,90
Arazi	4	18,18
Ev(gelir-gider tabloları, yemek yaparken)	2	9,09
Okul bahçesi	2	9,09
Meteoroloji Müdürlüğü	1	4,54
Asansör	1	4,54
Matematik Müzesi	1	4,54
Matematik Köyü	1	4,54
Atölyeler	1	4,54
Toplam	22	100

Tablo 2 incelendiğinde okul dışı öğrenme ortamları deyince matematik öğretmenleri “alışveriş yani marketler, bakkallar ya da alışveriş merkezleri” çoğunlukla akıllarına gelmiştir. Ancak bunları söylerken sadece çarpma bölme işlemleri değil öğrencilerin buralarda yüzdelik ifadeleri, ondalıklı sayıları, kar-zarar durumunu görebilecekleri vurgulanmıştır. Aynı zamanda bazen derslerde öğrencilerin ondalıklı sayılarda çarpma işlemi yaparken buçuklu sayılarda anlama zorluğu çektikleri sorularda da öğrencilerin kendilerini

markete gitmiş gibi hayal ettirip buçuklu sayıların çarpma işlemini yapmalarındaki kolaylığı anlatmaktadır. Bu sayede öğrencilerin gerçek yaşamda da ondalıklı sayıları göreyerek ve bunu sıkça kullandıkları alışverişle ilişkilendirerek öğrencilerin bu konu bizim nerde işimize yarayacak sorusunun cevabını vermelerini sağlamaktadır.

Diğer görüşlerden bazıları ise alan ölçmede, arazi ölçme birimlerinde bahçeleri, arazileri kullandıklarını belirtmişlerdir. Aslında öğretmenlerimizin çoğu matematiği aslında hayatımızın her alanında kullandığımızı ayrıca belirtmişlerdir.

Üçüncü Soruya İlişkin Bulgular Ve Yorumlar

Üçüncü soruda matematik öğretmenlerine okul dışı öğrenmeye ihtiyaç duyup duymadıkları sorgulanmıştır. “Sizce Matematik dersinde okul dışı öğrenmeye ihtiyaç duyuyor musunuz?” diye sorulan sorudan elde edilen veriler sınıflandırılmıştır. Yapılan sınıflandırma Tablo 3’te kategorize edilerek bölümler halinde gösterilmiştir. 3. Soruya ilişkin veriler frekans ve yüzdelik şeklinde yer almaktadır. Bu sorudan elde edilen veriler aşağıda yorumlanmaktadır.

Tablo 3. Okul Dışı Öğrenmeye İhtiyaç Duyulmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşler	F	%
Kesinlikle ihtiyaç duyuyorum	6	46,15
Sadece soyut olan bilgileri somutlaştırmada ihtiyaç duyuyorum	3	23,07
Bazı kazanımlarda ihtiyaç duyuyorum, kısmen	2	15,38
Çok ihtiyaç duymadım	1	7,69
İhtiyaç duyuyorum ama yapmakta zorlanıyorum	1	7,69
Toplam	13	100

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin çoğunlukla okul dışı öğrenmeye kesinlikle ihtiyaç duydukları gözlemlenmiştir. İhtiyaç duyanın yanında çok fazla uygulamaya dökemediklerini de belirtmişlerdir. Uygulamaya dökememe nedenleri olarak kazanımların çokluğu, sorumluluk, aile sosyoekonomik durumu ve idare tutumundan bahsetmişlerdir. Görüştüğüm kişilerin birçoğu okul dışı öğrenme etkinliği yapmamasına rağmen okul dışı öğrenme etkinliklerinin öneminden bahsetmiştir. Okul dışı öğrenme etkinliklerinin dört duvar ortamlardan sıyrılıp öğrencileri heyecanlandıracağını, öğrencilerin aktif rol alacağını ve dersin kalıcılığının olabileceğini belirtmişlerdir. Bunların yanı sıra kazanımların çok yoğun olduğundan dolayı konuları yetiştirme telaşında olduklarının ya da çalıştıkları kurumların köy okulu olduğu için merkeze çok uzak olmasından dolayı ulaşım sıkıntısı çektiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmenlerimizin idarecilerinin okulun bahçesinde bile ders işlemesine izin vermedikleri cevaplar arasında yer almaktadır.

Diğer görüşlerden bazıları ise matematiğin öğrencilere çok soyut geldiği ve öğrencilerin öğrendikleri kazanımların ne işe yarayacaklarını çok fazla sorguladıkları için aslında okul dışı öğrenme ile öğrencilerin hem soyut kalan bilgileri somutlaştıracağı hem de aslında matematik kazanımlarının günlük hayatımızın kendisi olduğunu vurgulayarak öğrencilerin neden öğrenmeleri gerektiğini bizzat öğrenmeleri sağlanacağını belirtmiştir.

Dördüncü Soruya İlişkin Bulgular Ve Yorumlar

Dördüncü soruda matematik öğretmenlerinin okul dışı öğrenme etkinlikleri yapıp yapmadığı ve yapıyorlarsa örnek vermeleri istenmiştir. ‘Matematik dersinde okul dışı öğrenme etkinlikleri yapıyor musunuz? Yapıyorsanız örnek verir misiniz?’ diye sorulan sorudan elde edilen veriler sınıflandırılmıştır. Yapılan sınıflandırma Tablo 4’te kategorize edilerek bölümler halinde gösterilmiştir. 4. Soruya ilişkin

veriler frekans ve yüzdelik şeklinde yer almaktadır. Bu sorudan elde edilen veriler aşağıda yorumlanmaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Okul Dışı Öğrenme Etkinlikleri Yapma Durumu

Görüşler	F	%
Yapmaya özen gösteriyorum	4	30,76
Yapamıyorum, şartlar el vermiyor.	4	30,76
Yapmıyorum	3	23,07
Kısmen	2	15,38
Toplam	13	100

Tablo 4 incelendiğinde bazı öğretmenlerin okul dışı öğrenme etkinlikleri yapma konusunda özenli davranırken bazı öğretmenlerin ise şartlar el vermediği için yapamadıklarını belirtmişlerdir. Araştırma yaptığım 13 kişilik grupta aslında birbirine yakın cevaplar ortaya çıkmıştır. Bunların nedenlerini irdelediğimizde kısmen cevap verenlerin genellikle bütün kazanımlar için okul dışı öğrenmenin etkili olacağını düşünmediklerini ve kazanımların yoğunluğundan dolayı okul dışı öğrenmeyi ikinci planda tuttıkları gözlenmiştir. Okul dışı etkinlikleri yapmıyorum diye belirten öğretmenlerde ise okul dışı öğrenmenin çok zaman harcadığını, sorumluluk almak istemediklerini, gerek duymadıklarını ve okul dışı etkinliklerde öğrencilerin dikkatlerinin çok dağılacığını konunun aslını anlayamayacaklarını belirtmiştir. Öğretmenlerimizde yapamadıklarını belirten öğretmenlerimiz ise şartların el vermemesinden, köy okulu fırsatlarının kısıtlı olmasından, köylerinin merkeze uzak ve ulaşım sıkıntısı çektiklerinden, ailelerin şartlarının el veremediklerinden bahsetmişlerdir. Yapmaya özen gösteriyorum diye belirten öğretmenlerimiz ise okul dışı öğrenmede öğrencilerin daha aktif olduklarından ve bütün duyularıyla katıldıkları için öğrenmenin çok yönlülüğünden dolayısıyla öğrenmenin daha kalıcı hale geldiğinden bahsetmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin okul dışına çıktıklarında heyecanlandıklarını ve meraklarının arttığını belirtmişlerdir.

Yapmaya özen gösteriyorum diye belirten öğretmenlerimize ise ne tür etkinlikler yaptıklarını sorduğumda oryantiring, markette ondalıklı sayıları tanımlama ve toplama, öğrencileri yüzdeler konusunda indirim çadırına götördüklerini, birim kesirleri sıralamak ve karşılaştırmak için pastanede bir pasta üzerinde etkinlik yapıldığını, doğru orantı için koşma etkinliği, atölyede dairenin alanını hesaplama da yararlanılan bir çark tasarladıklarını dile getirmişlerdir.

Beşinci Soruya İlişkin Bulgular Ve Yorumlar

Beşinci soruda matematik öğretmenlerinin okul dışı öğrenmenin öğrenilenleri gerçek yaşama transferi hakkında görüşleri alınmıştır. ‘Okul dışı öğrenme, öğrencilerin öğrendiklerini gerçek yaşama transfer etmede etkili oluyor mu?’ diye sorulan sorudan elde edilen veriler sınıflandırılmıştır. Yapılan sınıflandırma Tablo 5’te kategorize edilerek bölümler halinde gösterilmiştir. 5. Soruya ilişkin veriler frekans ve yüzdelik şeklinde yer almaktadır. Bu sorudan elde edilen veriler aşağıda yorumlanmaktadır.

Tablo 5. Okul Dışı Öğrenmenin Öğrenilenleri Gerçek Yaşama Transferi Hakkında Öğretmen Görüşleri

Görüşler	F	%
Etkili oluyor	10	76,92
Etkili olduğunu düşünmüyorum	2	15,38
Kısmen	1	7,69
Toplam	13	100

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerimizin çoğunluğunun okul dışı öğrenme etkinliklerinin öğrenilenleri gerçek yaşama transferinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin okul dışı etkinliklerde bilgiyi kaynağından elde ettiğini, öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrendiklerini, öğrencilerin öğrenilen bilgilerin daha sonradan nerede kullanılacağını gördüklerini, öğrencilerde oluşan bu öğrendiklerimiz bizim nerede işe yarayacak düşüncesine cevap bulduğu için aslında matematiğin gerçek yaşamla ilişkisinin çok fazla olduğunu, öğrenilenlerin uygulama fırsatı oluşturduğu için okul dışı öğrenmelerle gerçek yaşama transfer arasında sıkı bir bağ olduğu vurgulanmıştır.

Kısmen etkili olduğunu düşünen öğretmenimiz ise aslında okul dışı öğrenmeyle matematik zekâsının geliştirilemeyeceğini bundan dolayı da öğrencinin matematik zekâsı artmadığından gerçek yaşamla ilişkisinin oluşturulmasında okul dışı öğrenmenin yeterli olmayacağını vurgulamıştır. Etkili olmayacağını düşünen öğretmenlerimiz ise okul dışına çıktığımızda öğrencilerin dikkatinin çok fazla dağıldığını ve matematik dersine karşı ön yargı olduğu için okul dışı öğrenmenin gerçek yaşama transferi konusunda etkili olmayacağını düşünmektedirler.

Altıncı Soruya İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Altıncı soruda matematik öğretmenlerinin okul dışı öğrenmenin öğrenilenleri somutlaştırması hakkında görüşleri alınmıştır. ‘Okul dışı öğrenme, öğrencilerin öğrendiklerini somutlaştırmada etkili oluyor mu?’ diye sorulan sorudan elde edilen veriler sınıflandırılmıştır. Yapılan sınıflandırma Tablo 6’da kategorize edilerek bölümler halinde gösterilmiştir. 6. Soruya ilişkin veriler frekans ve yüzdelik şeklinde yer almaktadır. Bu sorudan elde edilen veriler aşağıda yorumlanmaktadır.

Tablo 6. Okul Dışı Öğrenmenin Öğrenilenleri Somutlaştırması Hakkında Öğretmen Görüşleri

Görüşler	F	%
Etkili oluyor	12	98,31
Kısmen	1	7,69
Toplam	13	100

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerimizin büyük çoğunluğu okul dışı öğrenme ortamlarında öğrenilen bilgilerin somutlaştırdığı kanaatine varmıştır. Öğrencilerin bilgileri direkt kaynağından öğrendikleri için zihinlerinde daha iyi kavrayacaklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerden öğrencilere göre matematik dersinin soyut bir ders olarak algılanması ve zihinlerinde kavramları yerleştirememesinden dolayı okul dışı öğrenme etkinlikleri matematik dersini daha soyut hale getireceğini ifade etmişlerdir. Öğrencilere direkt formülü ya da kuralları verip doru çözmesini istemek yerine öğrenciye o formüllerin kaynağını göstermek öğrencilerde matematik dersini daha somutlaştırmaya yardımcı olacağı belirtilmiştir. Kısmen cevabı için ise öğretmenimiz matematik dersini ciddiye almayan öğrencilerde dersin somutlaşması hususunda etkili olmayacağını, matematik dersini ciddiye alan öğrencilerde etkili olacağını düşünmektedir.

Yedinci Soruya İlişkin Bulgular Ve Yorumlar

Yedinci soruda matematik öğretmenlerinin, öğrencilerde okul dışı öğrenme etkinliklerinin matematik dersine karşı geliştirdiği tutum hakkında görüşleri alınmıştır. ‘Okul dışı öğrenme etkinlikleri, matematik dersine ilişkin öğrenci tutumlarını nasıl etkiliyor?’ diye sorulan sorudan elde edilen veriler sınıflandırılmıştır. Yapılan sınıflandırma Tablo 7’de kategorize edilerek bölümler halinde gösterilmiştir. 7. Soruya ilişkin veriler frekans ve yüzdelik şeklinde yer almaktadır. Bu sorudan elde edilen veriler aşağıda yorumlanmaktadır.

Tablo 7. Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Öğrenci tutumları Üzerine Etkisi

Görüşler	F	%
İlgilerini arttırıyor	9	69,23
Önyargılarını kırıyor	2	15,38
Farklı ortamlarda ders yapmak teşvik ediyor	1	7,69
Merakları artıyor	1	7,69
Toplam	13	100

Tablo 7 incelendiğinde okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin matematik dersine karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediğini gözlemleyebiliriz. Öğretmenlerden aldığımız geri dönüşlerde okul dışı öğrenme ortamları etkinliklerinin öğrencilerin matematik dersine karşı ilgilerini arttırmada etkili olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerimizden okul dışı öğrenme ortamlarında öğrencilerin farklı ortamlarda ders işlenmesinde merak duygusunun arttığını ve güdülendiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca okul dışı öğrenme ortamlarında öğrenciler bilgileri nerede kullanacağını bildiği için matematiğe karşı önyargılarının azaldığını derse karşı ilgi duyduklarını belirtmiştir. Öğrencilerde, ders esnasında farklı etkinlikler yapmak sıradanlığı ortadan kaldırdığını, farklı ortamların öğrencilerin gelişimlerine de katkı da bulunabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca okul dışı etkinlikler yapan öğretmenlerimizden aldığım cevaplar doğrultusunda aslında öğrencilerin okul dışı etkinliklerini daha sık yapmak istediklerini ve öğrencilerin derslerde daha aktif rol aldığı dönütleri gelmiştir.

Sekizinci Soruya İlişkin Bulgular Ve Yorumlar

Sekizinci soruda matematik öğretmenlerinin okul dışı öğrenme etkinliklerinin matematik başarısı üzerinde etkisi olup olmadığı hakkında görüşleri alınmıştır. ‘Okul dışı öğrenme etkinliklerinin, matematik başarısı üzerinde bir etkisi oluyor mu?’ diye sorulan sorudan elde edilen veriler sınıflandırılmıştır. Yapılan sınıflandırma Tablo 8’te kategorize edilerek bölümler halinde gösterilmiştir. 8. Soruya ilişkin veriler frekans ve yüzdelik şeklinde yer almaktadır. Bu sorudan elde edilen veriler aşağıda yorumlanmaktadır.

Tablo 8. Okul Dışı Öğrenme Etkinliklerinin Matematik Başarısı Üzerine Etkisi

Görüşler	F	%
Doğrudan değil dolaylı olarak etkilediğini düşünüyorum	9	69,23
Matematik başarısını etkilediğini düşünmüyorum	2	15,38
Matematiğe ilgili olan öğrencilerin başarısını arttırabiliriz	1	7,69
Doğrudan etkili olacağını düşünüyorum	1	7,69
Toplam	13	100

Tablo 8 incelendiğinde okul dışı öğrenme ortamlarının matematik başarısı üzerinde doğrudan değil dolaylı olarak etkileyeceğini düşünen öğretmenlerimiz çoğunluktadır. Öğretmenlerimiz konuyu daha iyi kavradıkları için, ilgilerinin arttığı için, matematik dersinde öğrenecekleri konuların günlük yaşamda nerelerde karşılarına çıkacaklarını gördükleri için, öğrenilen bilgileri okul dışı öğrenmeyle daha kalıcı hale geldiği için, birden fazla duyusuyla öğrendiği için matematik başarısının da artacağını belirtmişlerdir. Öğretmenlerimizden matematiğe karşı ilgisi olan öğrencilerin başarısının artabileceğini, matematiğe karşı ilgisi olmayanların okul dışı öğrenme ile ilgisinin sürekli olmayacağını aynı zamanda yeni nesil soruların çok karışık olduğundan dolayı bunun için matematik zekâsının ve çok yönlü düşünmenin önemli olduğunu


belirtmiştir. Bazı öğretmenlerimiz ise matematik başarısının doğrudan soru çözmekle artırılabilirliğini düşünmektedir ve matematik konu eksiği olan öğrencilerde başarı okul dışı öğrenmeyle sağlanamayacağını belirtmektedirler.

Yedinci Sınıf Matematik Ders Kitabına İlişkin Bulgular Ve Yorumlar

Etkinlik


Aşağıda verilen problemleri inceleyiniz. Bu problemlerin çözüm adımlarını uygulayınız.

- Bir öğrenci harçlıklarından haftada 5 TL biriktiriyor. Bu öğrenci 4 haftada kaç TL biriktirir? Sayı doğrusundaki modellemeyi inceleyerek sayı doğrusunun altındaki noktali yerlere matematiksel ifadeyi yazınız.



..... + =

- Aşağıda bir çarpma işlemi modellenmiştir.




Buna göre aşağıdaki noktali yerlere işlemin matematiksel ifadesini yazınız.

..... + =

Bu etkinlikte matematik günlük hayatla ilişkilendirilmiştir fakat öğrenci okul dışı etkinliğe yönlendirilmemiştir.

Etkinlik

- Bir doğum günü pastasını üç kardeş kendi aralarında paylaşıyorlar. Büyüyük kardeş pastanın $\frac{1}{3}$ ' ünü, ortanca kardeş $\frac{1}{4}$ ' ünü, küçük kardeş ise $\frac{1}{5}$ ' ini alıyor. Buna göre anne ve babaya pastanın kaçta kaçının düştüğünü bulunuz.
- Sizce bu paylaşım adaletli olmuş mudur?
- Siz, aileniz için bu pasta paylaşımını nasıl yaptınız? Nedenini açıklayınız.
- Ailenizdeki eşit iş dağılımına örnekler veriniz.



Bu etkinlik rasyonel sayılarda bölme ve birim kesirlerin karşılaştırılması kazanımlarında hem günlük hayatla ilişkilendirilmiş hem de öğrenciler için aileleriyle eşit dağılımlar yapabilecekleri örnekler vermesini istemiştir.

Etkinlik

• Sabit su akıtan bir musluk dakikada 40 litre su akıtmaktadır. Bu muslukla boş bir havuz doldurulmak isteniyor. Buna göre aşağıdaki tabloda boş bırakılan yerleri doldurunuz.



Tablo: Zamana göre havuzda biriken su miktarı

Zaman (dk.)	1	2	3	4	5	6	7
Su miktarı (L)	40						

- Tabloya göre zaman ile su miktarı arasında nasıl bir ilişki vardır?
- Tabloda her sütundaki su miktarını zamana bölünüz. Her sütun için bulduğunuz oran eşit midir? Açıklayınız.

Etkinliğimizde doğru oran konusunu öğrencilerin günlük hayatta görebileceği örnek verilmiştir. Bu etkinliğin yanında ev musluğundan akan su ile yapabilecekleri bir etkinlik tasarlanmalıdır.

Ders kitabımızda toplam 18 Etkinlik yer almaktadır ve bunlardan sadece 3 tanesi günlük yaşamla ilişkilendirilmiş ve aslında okul dışı etkinlik olarak adlandırabileceğimiz bir etkinlikte bulunmamaktadır. Diğer etkinliklerden bazıları da aşağıda belirtilmiştir.

Etkinlik

• Aşağıdaki işlemlerin sonuçlarını bulunuz ve bulduğunuz sonuçları karşılaştırınız.

a. $(-2) \cdot (+4)$ ile $(+4) \cdot (-2)$

b. $(+3) \cdot [(+5) \cdot (-8)]$ ile $[(+3) \cdot (+5)] \cdot (-8)$

c. $(+2) \cdot [(-3) + (+5)]$ ile $[(+2) \cdot (-3)] + [(+2) \cdot (+5)]$

• Aşağıdaki çarpma işlemlerinin sonuçlarını bulunuz ve bulduğunuz sonuçları yorumlayınız.

a. $(-4) \cdot (+1)$

b. $(+1) \cdot (+6)$

c. $(-6) \cdot 0$

ç. $0 \cdot (+2)$

Etkinlik

• Beşer kişilik iki grup oluşturunuz. Gruplar ayrı ayrı birer sayı doğrusu çizsin.

• Aşağıdaki rasyonel sayıları çizdiğiniz sayı doğrusunda gösteriniz.

I. grup $\frac{3}{2}$, $-\frac{2}{3}$, $\frac{2}{3}$, $\frac{1}{2}$ II. grup $\frac{4}{3}$, $-\frac{1}{2}$, $\frac{3}{2}$, $\frac{1}{2}$

• Sayı doğrusuna göre en küçük ve en büyük rasyonel sayıyı belirtiniz.

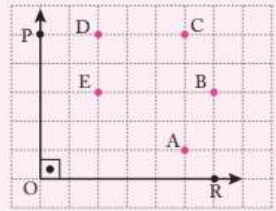
• Verilen rasyonel sayıları küçükten büyüğe doğru sıralayınız.

Etkinlik

• Yandaki $m(\widehat{P\hat{O}R}) = 90^\circ$ verilmiştir.

• Başlangıç noktası O olan ışın, hangi noktadan geçerse $\widehat{P\hat{O}R}$ 'ni iki eş parçaya ayırır?

• Işını çizerek ayrılan açılardan ölçülerini bulunuz.



Ayrıca ders kitabımızda 15 adet motivasyon diye adlandırılan konuya hazırlık aşamasında öğrencilerin önceki yıllarda öğrendikleri bilgileri hatırlatmak için yine etkinlik tarzında bölümler yer almaktadır. Şimdi onları inceleyeceğiz.

Motivasyon

İstanbul'un Ocak 2017'ye ait bir haftalık hava sıcaklık değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo: İstanbul'un ocak ayına ait bir haftalık sıcaklık değerleri

Tarih	Sıcaklık (°C)	
	En düşük	En yüksek
1 Ocak 2017	1	5
2 Ocak 2017	3	6
3 Ocak 2017	5	9
4 Ocak 2017	6	10
5 Ocak 2017	9	12
6 Ocak 2017	-3	12
7 Ocak 2017	-5	-3



Kaynak: <https://www.mgm.gov.tr> (16.02.2018)

Buna göre;

- İstanbul'un en yüksek sıcaklık değeri hangi tarihte ölçülmüştür?
- İstanbul'un en düşük sıcaklık değeri hangi tarihte ölçülmüştür?
- İstanbul'un en yüksek ile en düşük sıcaklık farkı kaç derecedir?

Motivasyonda Tam Sayıların Karşılaştırma-sına örnek olabilecek sorular bulunmaktadır. Günlük yaşamda tam sayılar konusunun nerede karşımıza çıkacağını göstermek için güzel bir örnek olmuştur. Bu motivasyonun altında ayrıca öğrencileri okul dışı etkinliğe yönlendirmek için 'Meteoroloji Müdürlükleri'ne ziyaret etkinliği tasarlanmalıdır. Ya da bir 'Asansör' etkinliği bulunmalıdır.

Motivasyon

Ankara'nın Ocak 2018'e ait bir haftalık sıcaklık değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo: Ankara ilinin ocak ayına ait bir haftalık sıcaklık değerleri

Günler	Sıcaklık (°C)	
	En düşük	En yüksek
1 Ocak 2018	-1	6
2 Ocak 2018	-4	10
3 Ocak 2018	-1	12
4 Ocak 2018	1	8
5 Ocak 2018	-1	11
6 Ocak 2018	-3	9
7 Ocak 2018	-4	9

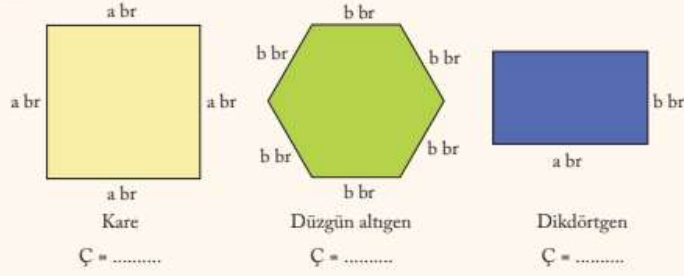


www.mgm.gov.tr (16.02.2018)

Yukarıdaki tabloya göre 1 Ocak, 3 Ocak ve 5 Ocak günlerindeki en düşük sıcaklıkların toplamını en kısa yoldan nasıl ifade edebilirsiniz? Açıklayınız.

Motivasyon'da yine tam sayıların günlük yaşamımızda sıcaklık değerlerinde karşımıza çıktığı vurgulanmak istenmiştir.

Motivasyon



Yukarıdaki geometrik şekillerin kenar uzunlukları harflerle gösterilmiştir. Bu şekillerin çevre uzunluklarını veren harfli ifadeleri noktalı yerlere yazınız.

Burada cebirsel ifadelerde toplamaya yönelik etkinlik tasarlanmıştır. Fakat bunun yerine daha da hayattan örnekler verilebilirdi. Mesela x tane olan bir tavuk sürüsünün toplam kaç tane ayak sayısının bulmaya yönelik etkinlikler tasarlanabilir. Ayrıca bir çiftliğe giderek orada ki hayvan sayılarına göre bilinmeyene değer vererek çözümü sağlanabilir ve öğrenci öğrendiklerinin somutlaştırma fırsatı bulur.

Motivasyon

Kütleleri aynı olan (42 kg) Pelin ve Selin tahterevalliye bindiklerinde tahterevalli dengede durabilir. Fakat kütlesi 38 kg olan Orhan ile kütlesi 43 kg olan Mehmet tahterevalliye bindiklerinde Orhan her zaman yukarıda durur.

Buradan anlaşılacağı üzere tahterevallinin dengede durabilmesi için iki taraftaki kütlelerin eşit olması gerekir.



Denklemlerde Eşitliğin Korunumu İlkesi konusunda terazi derslerimizin vazgeçilmezi oluyor. Kazanımlara başlarken tahterevalli örneğiyle başlatmak öğrencilerin ilgisini çekiyor. Hatta okulumuzun bahçesinde bulunan parkta uygulama fırsatı da bulabiliyoruz.

Motivasyon

12 bilye ile oyun oynayan 3 çocuk vardır.

- 12 bilyeyi iki çocuk eşit paylaşırsa her çocuğa 6 bilye düşer.
- 12 bilyeyi üç çocuk eşit paylaşırsa her çocuğa 4 bilye düşer.

Görüldüğü gibi çocuk sayısı arttıkça kişi başına düşen bilye sayısı azalmaktadır.

Siz de bu durumlara örnek veriniz.

Ters orantı ile ilgili öğrencilerin somutlaştırabilmesi ve okul dışında uygulayabilecekleri bir etkinlik olması açısından verimli bir etkinliktir. Daha sonrasında da öğrencilerimizden geri dönüşlerde bir pastanın paylaşılmasında da kişi sayısı arttığında, bir kişiye düşen dilim küçülmektedir dönüşleri alabilmekteyiz.

Motivasyon

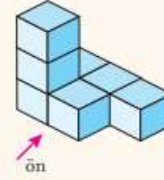
Yelkenli gemi ve tekneler, çok eski yıllardan beri kullanılmaktadır. Bu tür gemi ve tekneler, hızlarını yelkenler yardımıyla artırır. Bu gemilerde yer alan dörtgen şeklindeki yelkenler hız artırmada üçgen şeklindeki yelkenler ise yön tayininde kullanılır. Siz de dörtgenlerin kullanıldığı yerleri araştırınız.



Çokgenlerin belirlenmesin de dikkat çekici bir örnek oluyor. Yelkenlerin ne işe yaradıklarını öğreniyorlar ve daha sonrasında dörtgenlerin günlük hayatta nerede olduklarını söylüyorlar. Ama bu motivasyonda dörtgenlerin kullanıldığı yerleri araştırmak yerine okul dışı etkinlik olarak çevrelerinde bulunan dörtgenleri tanımları için fırsat verilebilir.

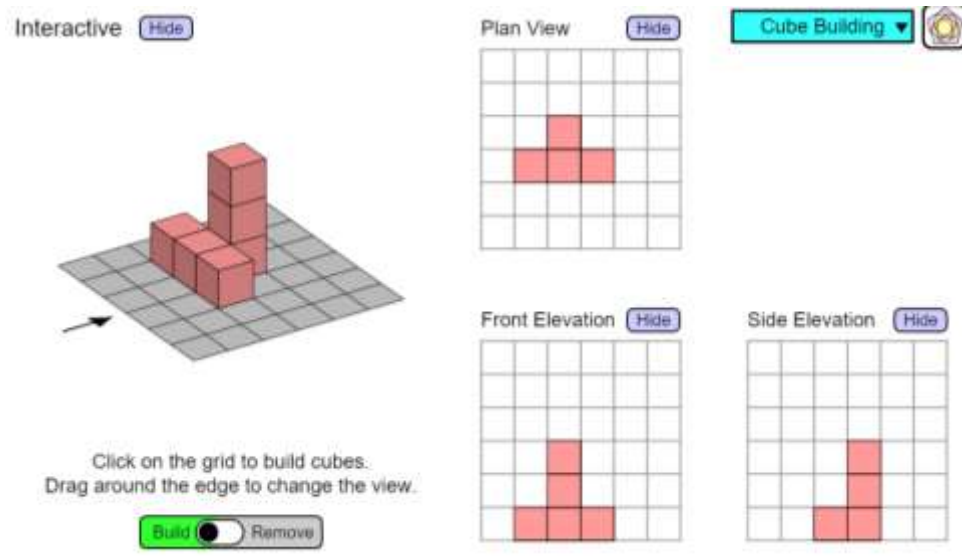
Motivasyon

- Yanda birim küplerle oluşturulmuş bir yapı verilmiştir.
- Bu yapı kaç birim küpten oluşturulmuştur?
- Bu yapıya önden baktığınızda gördüğünüz yüzey alanı kaç br^2 dir?
- Yandaki cismin önden görünümünü çiziniz.



Üç

Boyutlu Cisimlerin Farklı Yönlerden İki Boyutlu Görünümleri ile ilgili yanda verilen etkinlik tasarlanmaktadır. Ama artık pandemi döneminde öğrencilerimize bu tür etkinlikleri somutlaştırmak için kullandığımız web araçlarının daha etkili olduğunu düşünmekteyim. Kullandığım web aracı da aşağıda gösterilmektedir.



Kullandığımız web aracı sayesinde öğrenci istediği kadar küpü ekleyip çıkarabiliyor yani şeklini kendiler oluşturuyor. Oluşturduğu şekli 360 derece döndürebiliyor yani istediği yönden bakması sağlanabiliyor.

Sonuçlar

- Okul dışı öğrenmenin, yaparak yaşayarak öğrenme olduğu ifade edilerek; bu öğrenmenin öğrenme sürecinde aktif katılım imkânı sunduğu ifade edilmiştir.
- Öğretmenlerimizden aldığımız dönütlerden; matematiğin günlük hayatımızın tamamını yansıttığını ve bunu öğrenme sırasında öğrencilere belirttiklerini söylemişlerdi.
- Öğretmenlerimiz; öğrencilerin derse daha aktif katılmasını sağlamak için, öğrencilerin matematik dersine karşı önyargılarını ortadan kaldırmak için, öğrencilerin başarılarını arttırmak için okul dışı öğrenme etkinliklerine önemini ifade etmişlerdir.
- Öğretmenlerimizin okul dışı öğrenme etkinliklerine yer vermeye özen gösterdiklerini belirtmişlerdir.
- Okul dışı öğrenme zaten gerçek yaşamı yansıttığı için etkinliklerde gerçek yaşama transferi kolaylaştırmaktadır.
- Öğretmenlerimizin neredeyse tamamının matematik dersinde öğrenilenleri somutlaştırma ihtiyacı olduğunu belirtmiştir.
- Öğrencilerin ilgisini düz anlatım yerine farklı etkinliklerle çekmek gerekir. Öğrenci artık pasif öğrenen olmak yerine aktif öğrenen olmak istemektedir.
- Matematik ders kitabındaki etkinliklerin çoğu soru olması nedeniyle matematiğin günlük yaşamla ilişkisini barındırmamaktadır. Motivasyonlar diye adlandırılan bölümler daha çok matematiğin günlük yaşamına örnekler vermektedir. Fakat motivasyonları da incelediğimizde okul dışı etkinliklere fazla yer vermediği görülmektedir.

Öneriler

- Üniversitelerde, ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünde eğitim alan öğretmen adaylarına, eğitim süreçleri boyunca, okul dışı öğrenme kavramı hakkında geniş ve kapsamlı bilgilendirme ve okul dışı öğrenme uygulama faaliyetleri yaptırılarak eğitim alanında özelde ise matematik dersi kapsamında okul dışı öğrenme ortamları, yöntem ve teknikleri ile ilgili üniversitelerde uygulamalı eğitim verilebilir. Çünkü araştırma sürecinde sıkça olmasa bazı matematik öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları ve yöntemleri konusunda detaylı bilgi ve becerilerden yoksun oldukları saptanmıştır
- Okul dışı öğrenmenin derslerde kullanımına ve okul dışı öğrenmenin içeriği ve kapsamına ilişkin öğretmenlere hizmet içi eğitim verilebilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı tüm kurum ve kuruluşlarla işbirliği içerisinde okul dışı öğrenmenin eğitim alanında kullanılması için çalışmalara ağırlık verilmelidir.
- Matematik ders saatlerinin artırılarak öğretmenlere okul dışı öğrenme alanlarını derslerde kullanmaları için gerekli destek sağlanmalıdır.
- Okul dışı öğrenmenin derslerde zenginleştirilmiş bir biçimde kullanılabilmesi için gerekli zaman ve fiziki alt yapı koşulları iyileştirilmelidir.
- Okul dışı öğrenmenin etkili amacına uygun biçimde kullanılması için sınıf mevcutlarının azaltılması gerekmektedir.
- 2023 Eğitim Vizyonunda yer alan ‘Okulların, bölgelerindeki bilim merkezleri, müzeler, sanat merkezleri, teknoparklar ve üniversitelerle iş birliği artırılacaktır.’ İfadesinden yola çıkarak özellikle matematik öğretiminde okul dışı öğrenme ortamlarının başında gelen matematik müzelerine erişim, eğitim masrafları ve ulaşım imkânları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından teşvik ve destek hizmetleri artırılmalıdır. Matematik müzelerinin sayıları artırılmalıdır.

Kaynakça

- Akman, B. (Ed.). (2011). *Okul Öncesi Matematik Eğitimi* (2. Baskı). Pegem Akademi.
- Altun, M. (2016). *Matematik Öğretimi* (12. bs).
- Ata, S. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin dış mekânda oyun uygulamaları ve çocukların dış mekânda oyun oynamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Ay, M. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin açık alan fen ve matematik etkinliklerine yönelik görüş ve uygulamalarının incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü.
- Aydemir, İ., & Toker Gökçe, A. (2016). *Okul yöneticilerinin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri*. III nd International Eurasian Educational Research Congress.
- Aykaç, N. (2005). *Öğretme ve Öğrenme Sürecinde Aktif Öğretim Yöntemleri*. Naturel Yayınları.
- Baki, A. (2014). *Kuramdan Uygulamaya Matematik Eğitimi* (5. bs).
- Bektaş Yirmibeş, H. (2019). *Sınıf dışı eğitim: Fen bilimleri öğretmenleri ve okul idarecileri neler düşünüyor? Neler yapıyor?* [Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Çelenk, S. (2017). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (2. bs). Pegem Akademi.
- Çelenk, S. (Ed.). (2018). *Eğitime Giriş* (1. bs). Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2006). *Eğitimde Program Geliştirme. Kuramdan Uygulamaya*. Pegem A Yayıncılık.
- Demirhan, C. (2002). *Program Geliştirmede Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı* [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Dilci, T. (Ed.). (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. İdeal Kültür Yayıncılık.
- Gürol, M. (Ed.). (2004). *Öğretimde Planlama Uygulama Değerlendirme*. Üniversite Kitabevi.
- Haktanır, G. (2009). *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (3. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Joanna O., M. (1993). *For the Learning of Mathematics* (C. 13).
- Joanna O., M., Susana, D., & Ewa, P.-W. (1996). *Educational Studies in Mathematics*.
- Kayabaş, B. T. (2019). *Probleme dayalı okul dışı stem etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve karar verme becerilerine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Muğla Sıtkı Koçam Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- MEB. (2018a). *2023 Eğitim Vizyonu*.
- MEB. (2018b). *Matematik dersi öğretim(İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) programı. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.*
- Mutlu Kaya, D. (2020). *Non-Formal Öğrenme Ortamlarının Epizodik Belleğe ve Öğrenci Başarısına Etkisinin Araştırılması: Enerji Parkı* [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Oral, B., & Yazar, T. (Ed.). (2017). *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme* (1. bs). Pegem Akademi.
- Özçelik, D. A. (2014). *Eğitimde Programları ve Öğretim*. Pegem Akademi.
- Özer, M. (Ed.). (2019). *PISA 2018 Türkiye Ön Raporu 2023 Eğitim Vizyonu*.
- Öztürk, A. (2019). *Okul Dışı Öğrenmeye İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.

-
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ertem Matbaacılık.
- şen, A. İ. (Ed.). (2019). *Okul Dışı Öğrenme Ortamları* (Birinci). Pegem Akademi.
- şentürk, ř. (2007). *Yeni İlköğretim Programlarının Öğretmen ve Müfettiş Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Aasya İli Örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Niğe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- şimşek, A., & Kaymakçı, S. (2015). *Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi* (1. bs). Pegem Akademi.
- Taşpınar, M. (2017). *Kuramdan Uygulamaya Öğretim İlke ve Yönetmleri* (8. bs). Pegem Akademi.
- Yavuz, B., & Köroğlu, M. (2020). Out-of-school learning and scale of regulating out-of-school learning: Validity and reliability study. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 5(13).
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2014). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (4. bs). Detay Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Adaylarının Türkü Terminolojisiyle İlgili Farkındalıklarının Belirlenmesi: Durum Çalışması

Serkan ERTÜRK¹
Akdeniz Üniversitesi

İrem NAMLI ALTINTAŞ²
Süleyman Demirel Üniversitesi

Özet

Türk halk müziği; türünü ve özelliklerini ortaya koyan, gerek çalgıları gerekse tür ve form özellikleri bakımından çok zengin geleneksel bir müzik türüdür. Geleneksel değerleri yansıtan türküler, toplumsal hafızanın oluşmasında da önemli bir rol üstlenmektedir. Türkülerin gerek hikâyeleri, gerek kültüre olan katkıları eğitici bir materyal olarak kullanılmasına yardımcı olmuştur. Bu çalışmada kültürel bir öneme sahip türkülerle ilgili terminolojinin öğretmen adayları ile ilgili farkındalıklarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu sebeple *Al Fadimem*, *Çakıcı Efe*, *Ormancı*, *Hekimoğlu* ve *Yüksek Yüksek Tepelere* olmak üzere toplam 5 türkü seçilmiştir. Çalışmada örneklem olarak bir devlet üniversitesindeki sosyal bilgiler öğretmenliği 3. sınıf öğrencileri seçilmiştir. Öğretmen adayları 7'si (%25), erkek, 21'i (%75) kadın olmak üzere toplam 28 kişiden oluşmaktadır. Araştırma durum çalışması desenindedir. Türküler 2,5 saat süren etkinlik boyunca sosyal bilgiler öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerine dinletilmiş, Google form aracılığıyla sorular sorulmuştur. Veriler, betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar bu araştırma için geliştirilen rubrikle puanlama yapılmış ve doğruluğu konusunda tek seçeneği olan soru (türkünün yöresi) haricindeki diğer cevaplar her iki araştırmacı tarafından 1-2-3 şeklinde puanlanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının türkü ile ilgili farkındalıkları, popüler kültür çerçevesinde, türkünün hikâyesinin bilinmesi ve günlük yaşamlarında duymuş olmaları ile paraleldir. Zira türküde geçen geleneği, toplumsal sorunu ve değeri tahmin etme konusunda zorluklar yaşamışlardır. Bununla birlikte sosyal bilgiler öğretmen adayları, türkülerin eğitim materyali olarak kullanılması ile ilgili farkındalığa sahiptir. Araştırma sonuçlarının türkülerin eğitim materyali olarak kullanılması ve toplumsal olaylarla ilişki kurulması bakımından başka araştırmalara yol göstereceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkü, sosyal bilgiler, durum çalışması

Giriş

Türk halk kültürünün önemli paydaşlarından biri olan ve tarihsel olarak Orta Asya'dan Anadolu'ya uzanan geleneksel müziğimizin türlerinden biri olan Türk halk müziği, Türk kültürünün geçmişten günümüze kadar yaşatılması ve gelecek kuşaklara aktarımı bakımından çok önemlidir. Türk halk müziği türünü ve özelliklerini ortaya koyan, gerek çalgıları gerekse tür ve form özellikleri bakımından çok zengin geleneksel bir müzik türüdür.

Türk halk müziğinin çeşitliği ve bu kapsamda form yapısı ve türleri içerisinde yer alan türkülerin sözel türlerine, sözel içeriklerine, ezgilendiriliş amaçlarına, makamsal yapılarına vb. özelliklerine göre sınıflandırıldığı bilinmektedir. Türkünün niteliğine ilişkin bakıldığında, benzer özelliklerden yola çıkılarak yapılmış tanımlar karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan ilki türkünün Türk'e ait olmasından yola çıkılarak yapılmış tanımdır: "Türki kelimesinden gelişen ve "Türk'e ait" anlamına gelen bu kelime genelde bütün kırık havalar (ritimli ezgiler) için kullanılmaktadır. Türklerin Türkü, Türkmenlerin Türkmani, Varsakların Varsağı adı ile anılan halk şarkılarının adıdır. Çoğunlukla hece vezni, az da olarak aruz vezni ile yazılmışlardır. Türkülerin yapı olarak en önemli özellikleri çoğunlukla tek cümleli ve bir bölümlü olmaları, ayrıca bezekli ve sekileme göstermeleridir. Yine türkülerde genel olarak on zamanlıya kadar usüller kullanılmıştır" (Emnalar,1998:243). Bir başka tanımda ise türkünün, halk şiirinin ezgilendirilmesi olarak tanımlanmaktadır. "Halk şiirinde özel bir biçimin adı olmakla birlikte, sıradan halk, mani, türkü, koşma,

¹Akdeniz Üniversitesi, Serik Gülsün-Süleyman Süral Meslek Yüksekokulu, Öğretim Görevlisi, e-mail: serkanerturk2016@gmail.com

² Sorumlu Yazar. Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Doç. Dr, e-mail: iremaltintas@sdu.edu.tr .

divan, gazel ve benzeri gibi halk şiirinin her biçimi ile kırık hava şeklinde okunmuş sözlü ezgilere “Türkü” denmektedir” (Özbek, 2010, s. 20).

Kültürel formun aktarımı türkülerde bir anonimlikle karşımıza çıktığı gibi, bu anonim eserlerin ışığı ve etkisinde günümüzde de bestecisi tarafından türkü formunda bestelenip halkın beğenisine sunulan eserler olarak karşımıza çıkmaktadır. İster anonim olsun ister günümüz bestekârları tarafından bestelenmiş olsun, türküler, halk tarafından sevilen ve kültürümüze yerleşen Türk musikisinin önemli bir türü olarak yaşamakta ve yaşatılmaktadır.

Türkülerin derlenmesi ve kaynak kişilere ulaşma çalışmaları, ön hazırlık ve planlamalar ile sahada yapılan derleme çalışmalarıyla yapılmaktadır. Derleme çalışmalarında araştırma yapılan il, ilçe, köy gibi yerler önceden belirlenerek yörede derleme çalışmalarına öncülük edecek kişilerin tespiti ile başlanmaktadır. Bu tespitler doğrultusunda bazen yöre müzisyenleri, yörede çalgı çalan kişiler ayrıca yörede müzik ya da geleneksel oyunlara hâkim kişiler gibi yöreye hâkim bireylerden faydalanılmaktadır.

Özetle türküler, bireysel duygulanımların dışı vuruma, söze ve ritme dönüşümü özelliğinin yanında, aynı zamanda içinde yeşerdiği toplumun özelliklerini taşımaktadır ve toplumsal bir misyona sahiptir. Bu bağlamda zamanının özelliklerini, değer yargılarını, kahramanlık hikayelerini, toplumsal ilişkiler ya da aile bağları, geleneklerini hem sanatın diliyle toplumda yaygınlaştırmak ya da güçlendirmek hem de sonraki kuşaklara bunları aktarmak misyonuna da sahiptir. Nitekim türküler eşlik eden hikâyeleri de toplumun genel değerler sistemi ve bunların nesillere aktarımı noktasında bu amaca hizmet etmektedir. Böylece türküler, bir taraftan bireysel duygulanımları yansıtır, dinleyicilerin bu yansımayla özdeşlik kurup benzer duygulanımlar yaşamasına imkân verirken, diğer taraftan da toplumsal birliğin ve beraberliğin, kültürel öğelerin destekleyici unsuruna dönüşmektedir.

Türkülerin sosyal bilgiler dersinin öğrenme durumunu etkilemesi ile ilgili çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalar kültürel özellikler bakımından değerleri, sosyal hayatı, yöresel motifleri vurgulamaları açısından değerlendirilmiştir. Örneğin Tanyıldız (2023) tarafından yapılan araştırmada Diyarbakır türkülerinin inançları ve gelenekleri yansıttığı belirtilmiştir. Türkülerin kültürel alt yapıları eğitimsel anlamda da kullanılmıştır. Örneğin Ünlüer (2018) tarafından yapılan araştırmada kültür aktarımı olarak türkülerin sosyal bilgiler dersinde kullanılabileceği ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte türküler belirgin bir şekilde 4. ve 7. Sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında kullanılmıştır (Kaymakçı, 2013). Özer ve Kolaç (2018) tarafından yapılan araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinin soyut konuları somutlaştırması, değer eğitimi verebilmesi açısından türkülerin kullanılmasını önemli buldukları ortaya çıkmıştır.

Türkülerin eğitim amaçlı kullanımı oldukça işlevsel bir duruma doğru evrimdektir. Ayrıca son beş yıldaki araştırmalara bakıldığında türkülerin terminolojisi ile ilgili bilgiler üzerine yapılacak çalışmaların ihtiyaç haline geldiği de görülmektedir. Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının türküler ile ilgili farkındalıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Türkülerde ele alınan toplumsal olaylar, değerler, kültürler öğretmen adaylarının gözünden anlaşılmasına çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının türkülerle ilgili deneyimlerinden yola çıkarak türkü terminolojisi ile ilgili farkındalıklarını ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın amacına göre aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Sosyal bilgiler öğretmen adayları seçilen türkü ile ilgili olarak

1. Ana teması hakkında yorum yapabiliyorlar mı?
2. Bilinmeyen kelimeleri veya deyimleri doğru yorumlayabiliyorlar mı?
3. Toplumsal dayanak oluşturabiliyor mu?
4. Yöresini doğru tahmin edebiliyorlar mı?
5. Sosyal bilgiler dersi ile ilişkilendirebiliyorlar mı?

Yöntem

Araştırma durum çalışması ile desenlemiştir. Durum çalışmasındaki amaç, var olanı ortaya çıkarmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu çalışmada da sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerine araştırmacılar tarafından seçilen 5 türkü dinletilmiş ve sorular sorulmuştur. Sorular genelden özele, türkülerin ortak söz varlığına ilişkindir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada katılımcıların türküler üzerinden genelden özele biçimlenecek şekilde türkünün ana teması, ortaya çıktığı yöre, türküde geçen ve bilmedikleri varsayılan deyim ya da söz kalıbı gibi soruları ölçen bir soru formu hazırlanmıştır.

Katılımcılara türkü dinletildikten sonra aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

1. Türkünün ana teması (duygusu) nedir?
2. Türkü hangi yöreye aittir?
3. Türkü ile ilgili toplumsal sorunu yazınız. (Örn. Göç, savaş, töre cinayeti vb.)
4. Türküde bulduğunuz toplumsal sorunu hangi gerekçeyle yazdığınızı açıklayınız.
5. Türküde geçen bir gelenek fark ettiniz mi? fark ettiyseniz açıklayınız
6. Türküde hangi değer geçmektedir?
7. Türkü sosyal bilgiler dersinin hangi temasında kullanılabilir? gerekçesiyle açıklayınız
8. Türküyle ilgili duygu ve düşüncelerinizi açıklayınız

Veri toplama aracındaki tüm sorular açık uçlu bir şekilde sorulmuştur. Yalnızca ikinci soru ile ilgili seçilen tüm türkülerin yörelerini kapsayan 5 ayrı şık verilmiştir. (Afyon-Emirdağ, Tekirdağ-Malkara, İzmir-Ödemiş, Muğla ve Ordu).

Bu soru formu daha önce yine araştırmacılar tarafından hazırlanan rubrik ile puanlanmıştır. Rubrik üç dereceli bir puanlama sistemi ile planlanmıştır. Katılımcıların cevaplarına göre 1, 2 ve 3 puan olmak üzere puanlama yapılmıştır.

Tablo 1: Türkü etkinliği değerlendirme rubriği

Madde	Temel	Orta	İleri
Türküde geçen bilinmeyen kelimeleri doğru tahmin etme			
Türkünün ana temasını doğru yazma			
Türkü yöresini doğru tahmin etme			
Türküye ait toplumsal sorunu söyleyebilme			
Türküye ait toplumsal sorunu gerekçelendirme			
Türküde geçen geleneği doğru tahmin etme			
Türküde geçen değeri doğru tahmin etme			
Türküyü sosyal bilgiler dersinde kullanma ile ilgili düşüncesini gerekçelendirme			
Türkü ile ilgili düşüncesini gerekçelendirerek açıklama			

Tablo 1'deki türkü etkinliği değerlendirme rubriği, araştırmacıların sorularına göre düzenlenmiştir. Katılımcıların herhangi bir madde için "bilmiyorum", "yok", "fark etmedim" şeklindeki ifadelerine puan verilmemiş, diğerlerine her iki araştırmacının ortak görüşü ile 1-2-3 seviyesinde puan verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Katılımcılara araştırmacıların seçtikleri 5 farklı türkü dinletilmiş ve her dinlemeden sonra oluşturulan soru formunu doldurmaları istenmiştir. Veriler Google form aracılığıyla etkinlikler esnasında toplanmıştır. Sorulara cevap bulmaları için 10 dakika süre verilmiştir. Soru formu doldurulduktan sonra birinci araştırmacı tarafından türkünün hikâyesi anlatılmış üzerine soru-cevap etkinliği yapılmıştır. Etkinlik toplam olarak 2,5 saat sürmüştür.

Katılımcı Grubu

Bu araştırmadaki katılımcı grubu bir devlet üniversitesinde öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmenliği 3. sınıf öğrencileridir. Etkinliğe katılan öğretmen adaylarının 7'si (%25), erkek 21'i (%75) kadındır. Buna göre katılımcıların büyük çoğunluğu kadındır. Örneklemin tamamı 28 öğrenciden oluşmaktadır. Bu örnekleme seçilme nedeni sosyal bilgiler ünitesi ve kazanımlarında doğrudan türküler aracılığıyla öğretim olması ve 3. Sınıf öğrencilerinin bahar dönemi itibarıyla "sosyal bilgilerde sözlü ve yazılı edebiyat incelemeleri" dersi almış olmalarıdır. Bu ders ile birlikte sözlü edebiyat ürünlerinin geçmişten günümüze derleme yoluyla aktarıldığı ve sözlü kültür geleneklerini yansıttığını öğrendikleri düşünülmüştür. Araştırma nitel olarak yapılandırıldığı için katılımcıların cinsiyeti araştırma sonuçlarına etki eden bir durum oluşturmamaktadır.

Geçerlik-Güvenirlilik

Bu araştırmada durum çalışmasının güvenilirliğini sağlamak amacıyla öncelikle öğretmen adaylarının ortak olarak bildikleri düşünülen 10 ayrı türkü uzman görüşüne sunulmuştur. Daha sonra uzmanlar tarafından elenen türkülerden 5 farklı türkü ortaya çıkmıştır. Rubrik hazırlanmasında 1 ölçme değerlendirme, 1 sosyal bilgiler ve bir program geliştirme uzmanının görüşlerine başvurulmuştur.

Verilerin Analizi

Veriler, betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar bu araştırma için geliştirilen rubrikle puanlama yapılmış ve doğruluğu konusunda tek seçeneği olan soru (türkünün yöresi) haricindeki diğer cevaplar her iki araştırmacı tarafından 1-2-3 şeklinde puanlanmıştır. Daha sonra katılımcıların alacakları toplam puan üzerinden yüzdeler hesaplanmıştır ve tablolaştırılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu kısmında seçilen 5 adet türkünün hazırlanan rubriğe göre puan değerlendirme sonuçları ayrı ayrı sunulmuştur. Her bir kategorideki puanlama sonuçları katılımcıların toplam puanlarının yüzdeler hesaplanarak yapılmıştır.

Al Fadimem Türküsü

Tablo 2: Al Fadimem Türküsü ile İlgili Rubrik Değerlendirme Sonuçları

Değerlendirme Maddesi	Yüzde
Türkü ile ilgili düşüncesini gerekçelendirerek açıklama	%92
Türkünün ana temasını doğru yazma	%82
Türkünün yöresini doğru tahmin etme	%71
Türküde geçen bilinmeyen kelimeleri doğru tahmin etme*	%46
Türküye ait toplumsal sorunu gerekçelendirebilme	%32
Türküde geçen geleneği doğru tahmin etme	%26

* Türkü ile ilgili olarak *Ağranışmak* ve *sen kötünün harcı mısın? Terim ve cümleleri ayrı ayrı sorulmuş çalışmada verilen cevaplar birleştirilmiştir. Buna göre katılımcılar "ağranışmak" kavramını %6 oranında doğru cevaplarırken "sen kötünün harcı mısın?" cümlesini %40 oranında doğru cevaplamıştır.*

Türküye ait toplumsal sorunu yazabilme	%20
Türküde geçen değeri doğru tahmin etme	%14
Türküyü sosyal bilgiler dersinde kullanma ile ilgili düşüncesini gerekçelendirme	%11

Tablo 2'ye göre sosyal bilgiler öğretmen adayları *Al Fadimem* Türküsünü sosyal bilgiler dersi ile ilişkilendirmeyi %11, Türküde geçen değerleri doğru tahmin etme %14, türküye ait toplumsal sorunu yazabilme %20, bu sorunu gerekçelendirme %32 oranında yazmışlardır. Ayrıca türküde geçen bilinmeyen kelimeleri doğru tahmin etme %46, türkünün yöresini doğru tahmin etme %71, türkünün ana temasını yazabilme %82 ve türkü ile ilgili düşüncelerini gerekçelendirerek açıklama ise %92 oranında belirtmişlerdir. Buna göre katılımcılar *Al Fadimem* türküsünü en az (%11) sosyal bilgiler dersinin bir teması ile ilişkilendirmişler, en fazla (%92) Türkü ile ilgili düşüncelerini gerekçelendirerek açıklamışlardır.

Katılımcılar, türküyü sosyal bilgiler dersi ile ilişkilendirmede sorun yaşamışlardır. Katılımcılardan bazılarının cevapları şöyledir:

töre konusunda olabilir farklı kültürler konusunda olabilir (K14).

kültür ve gelenekleri anlatmada kullanılabilir (K15)

kültür ve miras da gelenekler olarak kullanılabilir türküde geleneklerimizden bahsediliyor (E6)

Katılımcılara “*Türküde geçen bir gelenek fark ettiniz mi? Fark ettiyseniz yazınız*” diye sorulduğunda cevaplardan bazıları şöyledir:

Her sabah su başına gidiyorlarmış (E5)

Fadime'yi subaşına çağırıyorlar bu eskiden eve su taşımak gerekliydi buna da kızlar giderdi o sırada sevdiğini görmek isteyen erkeklerde subaşında beklerdi (E6).

namaz kılmak dini bir gelenek (E4).

Çalışma kapsamında *Al Fadimem* Türküsünde “ağranışmak” kelimesi ve “Sen Kötünün Harcı Mısın? Cümlesinin anlamı sorulmuştur. %46 oranında verilen doğru cevaplar arasından bazıları şöyledir:

kötülüğe sebep olan mısın (K14).

Kötüyü besleyen, kötüyü kötü yapan (K16).

Kötülüğü sen mi doğuruyorsun gibi bir şey (K20)

Katılımcıların “ağranışmak kelimesinde çok zorlandıkları söylenebilir. Bu kelime doğru cevap verme oranı %6'dır. Çoğunlukla bilmiyorum cevabını vermişlerdir. Bazılarının cevapları şu şekildedir:

olumsuz davranış sergilemek (E4).

ayrılık gibi bir şey olabilir tam bilmiyorum (E3).

Öğretmen adayları, türkü ile ilgili olumlu ve olumsuz düşüncelerini şu şekilde belirtmişlerdir:

İnsanı alıp uzaklara getiriyor. Sevdalık çektiriyor (K2).

Türkü, çok sevip ama kavuşamayan iki insanın durumunu anlattığı için oldukça duygulu bir türküdür (K11).

bestesi güzel ancak sözleri bende bir şey çağrıştırmadı (E4).

Çok beğenmedim fazla duygusal (K18).

Katılımcılar *Al Fadimem* Türküsü ile ilgili düşüncelerini açıklarken Türküyü daha önce duyup duymadıklarını da belirtmişlerdir:

Sanki özlem içerikli bir türkü. Sadece 1 defa dinlediğim için daha detaylı bir şeyler söyleyemeyeceğim (K20).

On numara türkü. Hatta bu parçayı Mehmet Demirtaş'tan da dinlenmesini tavsiye ederim (E7).

Ailemin ve benim aktif olarak dinlediği ve sevdiği bir türküdür (K10).

Al Fadimem Türküsü bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adayları arasında popüler olmadığı söylenebilir. Öyle ki öğretmen adayları türkünün içeriğindeki terimleri doğru tahmin edememiş ve sosyal bilgiler dersinin herhangi bir teması ile doğru ilişkilendirememişlerdir.

Çakıcı Efe Türküsü

Tablo 3: Çakıcı Efe Türküsü ile İlgili Rubrik Değerlendirme Sonuçları

Değerlendirme Maddesi	Yüzde
Türkünün yöresini doğru tahmin etme	%100
Türkü ile ilgili düşüncesini gerekçelendirerek açıklama	%90
Türküyü sosyal bilgiler dersinde kullanma ile ilgili düşüncesini gerekçelendirme	%46
Türküye ait toplumsal sorunu yazabilme	%34
Türküde geçen geleneği doğru tahmin etme	%34
Türküde geçen değeri doğru tahmin etme	%34
Türkünün ana temasını doğru yazma	%30
Türküde geçen bilinmeyen kelimeleri doğru tahmin etme*	%26
Türküye ait toplumsal sorunu gerekçelendirebilme	%17

Tablo 3'e göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tamamı türkünün yöresini doğru tahmin etmişlerdir. Bununla birlikte türkü ile ilgili düşüncelerini gerekçelendirerek açıklama oranları % 90'dır. Katılımcılar Çakıcı Efe türküsünü %46 oranında kültür ve miras öğrenme alanında değerlendirmişler, Türküye ait toplumsal sorunu yazabilme, türküde geçen geleneği doğru tahmin etme ve türküde geçen değeri doğru tahmin etme konularında eşit (%34) oranda doğru cevabı vermişlerdir. Katılımcılar, türkünün ana temasını %30, türküdeki bilinmeyen kelimeleri doğru tahmin etme %26 ve türküdeki toplumsal sorunu gerekçelendirerek açıklama konusunu da %17 oranında doğru cevaplamışlardır. Buna göre katılımcılar en çok türkünün yöresini doğru tahmin etme (%100), en az oranda ise türküye ait toplumsal sorunu gerekçelendirme sorusuna cevap vermişlerdir.

Katılımcılar, türküdeki toplumsal sorunu savaş olarak betimlemişlerdir. Ancak gerekçelendirmesini yazmakta sorun yaşamışlardır. Doğru bir tahmin yürüten katılımcılardan bazılarının cevapları şu şekildedir:

Çakıcı kelimesinin kullanılış şekli bunu anımsattı (K19).

Osmanlı'nın son zamanlarında yapılan haksızlığa adaletsizliği dile getirmek için yazılmış (K4).

* Çakıcı Efe türküsünde geçen *Gamalı Zeybek* terimi ve *Yaprağında düzum yok* deyişi sorulmuştur. Her bir cevap ayrı ayrı puanlanmış, öğretmen adayları *Gamalı Zeybek* sorusuna %14, *Yaprağında düzum yok* sorusuna ise %9 oranında doğru cevap vermişlerdir.

Katılımcılara “Türküde geçen bir gelenek fark ettiniz mi? Fark ettiyseniz yazınız” diye sorulduğunda cevaplardan bazıları şöyledir:

geleneksel halk oyunları geleneği olabilir (K10).

zeybek oynanması (K20)

zeybekten dolayı ege geleneği hakim olduğunu düşünüyorum (K5).

Öğretmen adayları Çakıcı Efe Türküsü ile ilgili olumlu ve olumsuz düşüncelerini de şu şekilde belirtmişlerdir:

Bir sitem , yakarış, hüznü uyandırdı (K9)

türkü ölen birisinin sevdiği ile ilgili söylediklerinden bahsediyor çok hoş bir ezgisi var (K18).

eli silah tutan yiğitlerin öfkeyle hareket edip konakları yakması sonucu gelişen olumsuz olaylar (E3).

pek bir şey hissedemedim (K20).

Katılımcılar türkü ile ilgili düşüncelerini yazarken, yine türküyü daha önce dinleyip dinlemedikleri ile ilgili bilgi de vermişlerdir:

bu türküyü çok seviyorum bıkmadan usanmadan dinlerim (K16).

En sevdiğim türkülerden biridir. Bana umut verir (K8).

Çakıcı Efe türküsü ile ilgili olarak bu türküyü daha önce duymadığını belirten katılımcıya rastlanmamıştır. Bu türkünün katılımcılar arasında *Al Fadimem* türküsüne göre daha popüler olduğu söylenebilir. Öyle ki seçilen terim ve deyimler konusunda herhangi bir sıkıntı yaşamamışlar ve %100 doğru cevaplamışlardır. Bununla birlikte türküyle ilgili düşüncelerini yazarken olumlu terimler kullanmışlardır.

Hekimoğlu Türküsü

Tablo 4: Hekimoğlu Türküsü ile İlgili Rubrik Değerlendirme Sonuçları

Değerlendirme Maddesi	Yüzde
Türkünün yöresini doğru tahmin etme	%85
Türkü ile ilgili düşüncesini gerekçelendirerek açıklama	%70
Türküde geçen bilinmeyen kelimeleri doğru tahmin etme*	%64
Türküye ait toplumsal sorunu gerekçelendirebilme	%55
Türküde geçen değeri doğru tahmin etme	%48
Türküye ait toplumsal sorunu yazabilme	%43
Türkünün ana temasını doğru yazma	%37
Türküde geçen geleneği doğru tahmin etme	%26
Türküyü sosyal bilgiler dersinde kullanma ile ilgili düşüncesini gerekçelendirme	%21

Tablo 4'e göre katılımcılar Türkünün yöresini tahmin etme %85, Türkü ile ilgili düşüncesini gerekçelendirerek açıklama %70, Türküde bilinmeyen kelimeleri doğru tahmin etme %64, Türküye ait toplumsal sorunu gerekçelendirebilme %55 oranında yazmışlardır. Bununla birlikte Türküde geçen değeri

* Türkü ile ilgili olarak *Aynalı Martin* ve *Uçkur Çözmek* terim ve deyimini *ayrı ayrı sorulmuş çalışmada verilen cevaplar birleştirilmiştir. Buna göre katılımcılar “Aynalı Martin” kavramını %33 oranında doğru cevaplarırken “uçkur çözmek” deyimini %31 oranında doğru cevaplamıştır.*

doğru tahmin etme %48, Türküye ait toplumsal sorunu yazabilme %43, Türkünün ana temasını doğru yazma %37, Türküde geçen geleneği doğru tahmin etme %26 ve türküyü sosyal bilgiler dersinde kullanma ile ilgili düşüncesini gerekçelendirme %21 oranında yazılmıştır. Buna göre katılımcılar en fazla türkünün yöresini doğru etmiş en az is türkünün sosyal bilgiler dersinde kullanılması ile ilgili düşüncesini gerekçelendirme olarak yazmışlardır.

Katılımcılar, türküye ait toplumsal sorunu savaş veya çatışma olarak belirlemişler, ancak gerekçelendirme konusunda yine sorunlar yaşamışlardır:

türküde fişek ve tüfek geçiyor (E3)

Kesici alete benzettiğim bir unsurdan kaynaklı savaş dönemini yansıtıyor olabilir (K5)

Yiğitlik kelimesinden dolayı savaş çıkarımı yaptım (K17).

Öte yandan türküde geçen geleneklerle ilgili çoğunlukla bilmiyorum cevabı vermişlerdir. Cevap verenler ise gelenekleri türküde geçen kelimelerle ilişkilendirmişlerdir:

silah olarak martin kullanılması mermer direkli konaklar (E6)

armut dibinde kaymak yemek (E3)

Katılımcılar türkünün sosyal bilgiler dersinde kullanılması ile ilgili çelişkilerini dile getirmişlerdir:

Bunu derste kullanırsak biraz sıkıntı olabilir (K10)

Yöresel konularda kullanılabilir (K5)

Bununla birlikte katılımcılar, çoğunlukla kültür ve miras öğrenme alanında Hekimoğlu Türküsünün kullanılabileceğini söylemişlerdir. Öğretmen adayları, türkü ile ilgili düşüncelerini yazmakta diğer türkülere sorun yaşamışlardır. Bunun nedeni türkünün Kurtlar Vadisi gibi popüler bir dizi ile bağdaştırılması olabilir. Zira bununla ilgili ifadelere de yer vermişlerdir:

Kurtlar Vadisinden esinlenerek yazdım. Doğduğumdan beri izliyoruz evde, ailecek favorimiz (K10).

Öğretmen adaylarının bir kısmı türküyü tam olarak anlayamadıklarını belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak da popüler kültürün aksine katılımcıların türküyü daha önce duymadıkları sonucuna varılabilir:

Şarkının tam sözlerini anlamakta zorluk çektim ama onun dışında melodisi çok güzel (K9).

narinim dediği sevdiği kız olduğunu düşündüğüm için aslında içinde aşk olan bir türkü olduğunu düşünüyorum (K14).

pek anlayamadığım bir türküydü (K16).

Öğretmen adayları türkü ile ilgili olumlu düşüncelerini de belirtmişlerdir:

insanı heyecanlandıran ve etkileyen bir türkü (E5)

Vatanseverliği ve yiğitliği bize hissettiren bir türkü ve dinlerken oldukça keyif aldım (K11).

Hakimoğlu türküsü ile ilgili olarak katılımcılar arasında anlamsal olarak sorun olduğu söylenebilir. Zira bazı katılımcılar, türkünün ana teması, türküde geçen terimler ile ilgili olarak çok farklı cevaplar vermişlerdir. Aynı şekilde sosyal bilgiler dersinde kullanımı ile ilgili herhangi bir fikir sunamamışlardır. Bununla birlikte türkünün onlarda yarattığı duygu ile ilgili olarak olumlu hislerini aktarmışlardır.

Tablo 5: Ormancı Türküsü ile İlgili Rubrik Değerlendirme Sonuçları

Değerlendirme Maddesi	Yüzde
Türküde geçen bilinmeyen kelimeleri doğru tahmin etme*	%83
Türkünün yöresini doğru tahmin etme	%82
Türkü ile ilgili düşüncesini gerekçelendirerek açıklama	%77
Türküye ait toplumsal sorunu gerekçelendirebilme	%68
Türkünün ana temasını doğru yazma	%58
Türküye ait toplumsal sorunu yazabilme	%40
Türküyü sosyal bilgiler dersinde kullanma ile ilgili düşüncesini gerekçelendirme	%29
Türküde geçen değeri doğru tahmin etme	%26
Türküde geçen geleneği doğru tahmin etme	%18

Tablo 5'e göre katılımcılar Türküde geçen kelimeleri doğru tahmin etme oranı %83, türkünün yöresini doğru tahmin etme %82, türkü ile ilgili düşüncelerini gerekçelendirerek açıklama %77, türküye ait toplumsal sorunu gerekçelendirerek açıklama %68 oranında cevaplar vermişlerdir. Ayrıca türkünün ana temasını doğru yazma %58, türküye ait toplumsal sorunu yazabilme %40, türkünün sosyal bilgiler dersinde kullanma ile ilgili düşüncesini gerekçelendirme %29, türküde geçen değeri doğru tahmin etme %26 ve türküde geçen geleneği doğru tahmin etme %18 oranında bulunmuştur. Buna göre katılımcılar en fazla türküde geçen kelimeleri doğru tahmin etme (%83), en az ise türküde geçen geleneği doğru tahmin etme (%18) oranında doğru cevap vermişlerdir.

Katılımcılar, Ormancı türküsüne ait toplumsal sorunu *savaş* veya *cinayet* olarak tanımlamışlardır. Toplumsal sorunu ise türküde geçen terimlerle açıklamaya çalışmışlardır:

birbirine ateş edip vurulan iki adam olduğu ve biri öldüğü için (K7)

köyümüze bıraktın yoktan bir acı sözlerinden (E1).

Katılımcılar, Ormancı türküsünü çoğunlukla sosyal bilgiler dersinin insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanı ile ilişkilendirmişlerdir:

Birey ve toplum. Toplumdaki yargılar ile ilgili konularda ele alınabilir (K12).

Türkü ile ilgili olumlu ve olumsuz düşüncelerini gerekçeli olarak %77 oranında açıklamışlardır:

Benim pek sevmediğim türküdür. Müziği sebebi ile sanırım enerjimi düşürdüğünden dolayı pek dinlemem (K9).

eski zamanlarda fazlaca yaşanan ölümden dolayı kavuşamamayı anlattığı için duygu olarak yüksek bir türkü (K19).

Güzel türkü söyleyen kişi de güzel söylemiş (E2).

Yine diğer eserlerde olduğu gibi Ormancı türküsünü de katılımcılar arasından ilk kez dinleyenler vardır. Katılımcılardan bazıları türkü ile ilgili duygu ve düşüncelerini yazarken ilk kez duyduklarını ifade etmiştir.

* Türkü ile ilgili olarak *Ormancılık Mesleği* ve *Dam Oynamak* terim ve deyimini ayrı ayrı sorulmuş çalışmada verilen cevaplar birleştirilmiştir. Buna göre katılımcılar "Ormancılık mesleği" kavramını %31 oranında doğru cevaplarırken "dam oynamak" deyimini %52 oranında doğru cevaplamıştır.

hikayesini bilmesem de türküde büyük bir hüznü olduğunu hissettim (K15).

İlk defa dinledim ama insanı hüznülendiren bir türkü (K6).

Ormancı türküsü katılımcılar arasında bilinmektedir. Bu durum türkünün popülerliği ile açıklanabilir. Öyle ki türküde geçen kavramları doğru tahmin etme oranı diğer kategorilere göre daha fazladır. Bununla birlikte türkünün sosyal bilgiler dersinde hangi temayla ilişkili olarak kullanılabilceği konusunda katılımcılar görüş birliğine varmışlardır.

Yüksek Yüksek Tepelere Türküsü

Tablo 6: Yüksek Yüksek Tepelere Türküsü ile İlgili Rubrik Değerlendirme Sonuçları

Değerlendirme Maddesi	Yüzde
Türküde geçen bilinmeyen kelimeleri doğru tahmin etme*	%100
Türkünün ana temasını doğru yazma	%100
Türkü ile ilgili düşüncesini gerekçelendirerek açıklama	%92
Türkünün yöresini doğru tahmin etme	%78
Türküye ait toplumsal sorunu gerekçelendirebilme	%67
Türküyü sosyal bilgiler dersinde kullanma ile ilgili düşüncesini gerekçelendirme	%64
Türküde geçen geleneği doğru tahmin etme	%50
Türküye ait toplumsal sorunu yazabilme	%47
Türküde geçen değeri doğru tahmin etme	%46

Tablo 6'ya göre katılımcıların tamamı Türküde geçen bilinmeyen kelimeleri doğru tahmin etme ve Türkünün ana temasını doğru yazma kategorilerini yazabilmişlerdir. Bununla birlikte Türkü ile ilgili düşüncesini gerekçelendirerek açıklama %92, Türkünün yöresini doğru tahmin etme %78, Türküye ait toplumsal sorunu gerekçelendirebilme %67, Türküyü sosyal bilgiler dersinde kullanma ile ilgili düşüncesini gerekçelendirme %64, Türküde geçen geleneği doğru tahmin etme %50, Türküye ait toplumsal sorunu yazabilme %47 ve Türküde geçen değeri doğru tahmin etme %46 oranında doğru cevaplamışlardır. Buna göre katılımcılar en fazla Türküde geçen bilinmeyen kelimeleri doğru tahmin etme ve Türkünün ana temasını doğru yazma kategorilerini yazabilmişlerdir (%100). En az ise Türküde geçen değeri doğru tahmin etme (%46) kategorilerinde doğru cevap yazmışlardır.

Katılımcılar Yüksek Yüksek Tepelere Türküsündeki toplumsal sorunu “evlilik” olarak belirtmişlerdir:

Ailesinin zorla evlendirdiği bir kızın hikayesi (K15).

Evlilik. Aslında bir toplumsal sorun olmasa gerek ancak kızın o dönemde ilk kez aile evinden koca evine gitmesi, ailesiyle görüşmesi uzak memleketten zor olması büyük bir özlemi doğurmuş (K6).

küçük yaşta evlilik (K18).

Katılımcılar, türküyü sosyal bilgiler dersinde birey ve toplum ile kültür ve miras öğrenme alanlarında kullanılmasının uygun olacağını belirtmişlerdir:

Kültür alanında kullanılabilir. Sosyal bilgilerde toplumun kültürel öğelerine değinilmektedir (K5).

kültür ve miras temasında geçmiş geleneksel örf adet gibi konularda kullanılabilir (E4).

birey ve toplum temasında aileden bahsederken kullanılabilir (K17).

* Türkü ile ilgili olarak *Hor görmek ve aşırı aşırı memleket* terim ve deyiimi ayrı ayrı sorulmuş çalışmada verilen cevaplar birleştirilmiştir. Buna göre katılımcılar her iki kavram ve deyiimi %100 doğru olarak cevaplamışlardır.

Katılımcılar, türkü ile ilgili düşüncelerini yazarken türküyü bilmedikleri, duymadıkları ile ilgili herhangi bir ifadeye yer vermemişlerdir. Daha çok hüznün, acı gibi duyguları hissettiklerini belirtmişlerdir:

Buram buram özlem hissettiren bir türkü (K4)

Türkü evlenip ailesinden uzakta yaşamak zorunda olan gelini ve ailesine olan özlemini güzel bir şekilde dile getirmişlerdir sözlerde (E7).

Türküyü her dinlediğimde hüznülenip duygulanmamı sağlıyor çünkü gerçekten yürek dağıtayan bir türkü ağlamayan insanı bile ağlatabilir diyebilirim (K20).

Yüksek yüksek tepelere türküsü bu çalışmada katılımcılar arasında en fazla bilinen ve hakkında yorum yapılabilen türküdür. Öyle ki katılımcılar türküyü daha önce duyduklarını, hikâyesini tahmin edebildikleri belirtmişlerdir. Ayrıca türkünün bilinmeyen kelimeleri ve teması ile ilgili tüm katılımcılar ortak görüş birliğine varmışlardır.

Tartışma

Bir öğretim materyali olarak türküler, sosyal bilgiler dersinde toplumsal olayları, gelenekleri ve kültürleri anlatmak üzere kullanılır. Her materyalde olduğu gibi türkülerle öğretim sürecinde de zorluklar bulunmaktadır. Örneğin ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde türkülerini tanıma ve yorumlamaları ile ilgili bazı kelimeleri anlamadıkları ve zorlandıkları görülmüştür (Ünlüer, 2018). Bu çalışmada da öğretmen adaylar, türküde bilinmeyen kelimeleri doğru tahmin etmede zorlanmışlardır.

Türküler, kültür ve değer aktarımı konusunda kullanılacak materyaller arasındadır. Yapılan çalışmalarda türkülerini değer öğretimi konusunda kullanmanın etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Gökdemir, 2019). Daha detaylı olarak incelendiğinde yalnızca yerel olarak değil, evrensel bir değer aktarımı sunduğu da görülmektedir. Örneğin Neşet Ertaş'ın "UNESCO Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi" kapsamında Kültür ve Turizm Bakanlığınca "Yaşayan İnsan Hazinesi" ilan edildiği düşünüldüğünde sözlerini yazdığı türkülerin de değer taşıyıcısı olması tesadüfi değildir. Bu eserlerde adalet, dostluk, dürüstlük, saygı, sevgi, sorumluluk ve yardımseverlik gibi sosyal bilgiler dersinde yer alan kök değerler oluşturmaktadır (Meydan ve Okan, 2019). Bu anlamda türkülere somut olmayan kültürel miras misyonunu da yükleyebiliriz. Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenliği öğretmen adayları, türkülerin değer aktarımını yansıtmada konusunda özellikle sosyal bilgiler dersinden örnekler vermişlerdir. Daha çok *vatanseverlik, sevgi, saygı* değerleri üzerinde durmuşlardır.

Toplumsal olayları türküler aracılığıyla anlama konusunda çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin Gülüm ve Ulusoy (2008) tarafından yapılan çalışmada göç olgusunu neden ve sonuçlarıyla birlikte anlatımında türkülerin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan türkülerin halkın yaşayışı ve coğrafyası üzerinde etkililiği bilinmektedir. Koday ve Yılmaz (2017) tarafından yapılan çalışmada coğrafyanın müzik terminolojisi ile bağlantısı kurulmuştur. Örneğin Osmaniye türkülerinde doğa temasının yoğun olarak işlendiği fark edilmiş, dağların ve yaylaların coğrafi motiflerinin türkülere konu olduğu anlaşılmıştır. Bu araştırmada türkü terminolojisi toplumsal olaylar olarak dikkate alınmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adayları, türküde geçen toplumsal olayları fark etme konusunda sorun yaşamamışlardır. Bu sorunları töre cinayeti, evlilik, göç gibi sebepler olarak sıralamışlardır. Şengül (2017) türkülerin halkın yaşayışını aktarmada noktasında önemli bir rol üstlendiğini belirtmiştir. Şengül'ün çalışması bu çalışma ile paraleldir.

Sonuçlar

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının türkü terminolojisi ile ilgili farkındalıkları öğrenilmek istenmiştir. Bu anlamda türkülerini ait olduğu yöre, kültürel özellikler, toplumsal olay, değerler gibi türkülerde yer alan özellikleri bulmaları beklenmiştir. Katılımcıların bu özellikleri farkında olmaları onların derslerinde de türkülerini kültürel bir aktarım aracı olarak kullanabilecekleri anlamına gelmektedir. Öğretmen adaylarının türkülerin bir kültür aktarıcısı olduğu ile ilgili farkındalıkları olduğu düşünülmektedir. Ne var ki bu farkındalık türkülere göre değişiklik gösterebilmektedir. Bu da türkünün popülerliği, günlük yaşamda

duymaları, hikâyesi hakkında bilgi sahibi olmaları ile ilişkilendirilebilir. Öğretmen adaylarının türkü terminolojisi ile ilgili bilgi sahibi olmaları bu türkülerin sosyal bilgiler dersiyile de ilişkilendirmelerine yardımcı olmaktadır.

Öneriler

- Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin türkü terminolojisi ile ilgili farkındalıkları araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarının daha geniş anlamda düşünülmesi için Müzik öğretmenliği bölümü ile karşılaştırma yapılabilir.
- Sosyal bilgiler öğretmen adayları, toplumsal olayları ve gelenekleri sözlü edebiyat ürünü olan türkülerle bağdaştırmada sorun yaşamışlardır. Türkülerin toplumsal olaylarla ve geleneklerle ilişkisinin vurgulandığı çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada durum çalışmasının desenlendiği 5 farklı türkü kullanılmıştır. Eylem araştırmasının uygulanabileceği daha fazla türkü ile çalışmalar yapılabilir.
- Sözlü edebiyat ürünlerinden türkülerin sosyal bilgiler derslerinde kullanılması ile ilgili seminer, panel, sempozyum gibi çalışmalar üniversitelerin eğitim fakültelerinde yapılabilir.

Kaynakça

- Dilek, O. (2019). *Neşet Ertaş türkülerindeki sosyal bilgiler dersi değerleri* Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Nevşehir.
- Emnalar Atınc (1998). *Tüm Yönleri ile Türk Halk Müziği Nazariyatı*. Ege Üniversitesi Basımevi: İzmir.
- Gülüm, K., ve Ulusoy, K. (2008). Sosyal bilgiler dersinde göç konusunun işlenişinde halk türkülerinin kullanılması (örnek bir çalışma). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(26), 112-127.
- Gökdemir, S. (2019). *7. sınıf sosyal bilgiler dersinde türkülerle değerler eğitimi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Koday, S., ve Yılmaz, E. (2017). *Osmaniye türkülerinde coğrafi motifler*. Türkiye Coğrafyası Araştırmaları, Prof. Dr. Mesut Elibüyük'e Armağan içinde (ss.527-544). Ankara: Pegem.
- Kaymakçı, S. (2013). Sosyal bilgiler ders kitaplarında sözlü ve yazılı edebî türlerin kullanım durumu. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 230-255.
- Kolaç, E., & Hacer, Ö. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde edebî ürünlerin kullanımı ve değer aktarımındaki katkılarına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2629-2655.
- Özbek, Mehmet (2010), Türkü Deyip Geçme, Tanı, *Türk Yurdu Dergisi Türkü Özel Sayısı*, 30 (269), 19-30.
- Sibel, S. Ü. (2020). The function of Turku bars (Turkish folk music bars) in promotion of Turkish culture and its role in cultural heritage transmission as A recreation business. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(23), 1625-1648.
- ŞENGÜL, M. B. (2017). Bitlis Türkülerinde aşk, ayrılık ve sosyal hayat. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 315-332.
- Tanyıldız, S. (2023). Diyarbakır folklor metinlerindeki inanç unsurları (mâniler, türküler, diğer kısa metinler). *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32 (Dicle Üniversitesi'nin 50. Yılına Özel 50 Makale), 611-631.
- Ünlüer, G. (2018). Sosyal bilgiler dersinde kültür öğretiminde türkülerden yararlanma. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 581-594.
- Yıldırım, A. & Simsek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin

Öğretmenlerin Program Çalışmalarındaki Rolüne İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri

Derya ATİK KARA¹
Anadolu Üniversitesi

Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU²
Anadolu Üniversitesi

Özet

Problem Durumu ve Amaç: Öğretmenlerin öğretim programlarını uygulamadaki rolü, eğitimin niteliğini önemli ölçüde etkilemektedir. Bu durum, öğretmenlerin öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde öğretim programlarından yararlanabilme, programı uyarlayabilme becerilerine sahip olmalarını gerektirmektedir. Bu becerilerin öğretmen eğitimi programlarında kazandırılması ve hizmet içinde geliştirilmesi önemli görülmektedir. Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde bu becerilerin kazandırılmasına yönelik dersler arasında “Program Geliştirme” dersi bulunmaktadır. Bu ders ile öğretmen adaylarının programı anlama, yorumlama ve uygulama becerilerinin artırılması hedeflenmektedir. Bu araştırmanın amacı program geliştirme dersini almış öğretmen adaylarının program çalışmalarında bir öğretmen adayı olarak, öğretmenin rolüne ve Türkiye’deki program çalışmalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. **Yöntem:** Araştırma temel nitel araştırma yöntemine dayalı desenlenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını belirlemede ölçüt örnekleme yaklaşımından yararlanılmış ve çalışma grubu 2022-2023 Öğretim yılı Bahar döneminde Program Geliştirme dersini alan ve araştırmaya gönüllü katılımı kabul eden 136 öğretmen adayından oluşmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu soru formu kullanılmış, verilerin çözümlenmesinde tematik analizden yararlanılmıştır. **Bulgular:** Araştırmada elde edilen bulgulardan öğretmen adaylarının, program geliştirme sürecinde öğretmenlerin yer alması gerektiğini, ancak program geliştirme konusunda yetkin olunmasını önemli gördükleri, bu çalışmaların iş birliği içinde yürütülmesi ve öğretmenlere özerklik tanınması gerektiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının Türkiye’de merkezi programların öğretmenlerin rollerini sınırlandırdığı, öğretmenlerin sadece uygulamada yer aldıkları ve programların uygulama sürecinin denetime tabi tutulması gerektiği görüşünde oldukları belirlenmiştir. **Öneriler:** Ulaşılan sonuçlara göre, öğretmenlerin hem hizmet öncesi eğitimlerinde hem de hizmet içinde program okuryazarlığı ve program geliştirme becerilerine sahip olmaları ve bu becerileri geliştirmeleri için program geliştirmeye yönelik eğitimlerin verilmesi önerilebilir.

Anahtar sözcükler: Öğretmen adayı, öğretmen özerkliği, program geliştirme, program okuryazarlığı

Giriş

Eğitim programları, toplumların temel değerleri, anlayışları ve beklentileri üzerine temellendirilir ve belirli esaslar gözetilerek uygulamaya konur. Demeuse ve Strauven (2016), eğitim programını, planlı bir biçimde ulaştırılması beklenen sonuçlara göre öğretimin düzenlenerek uygulanmasına yol gösteren bütüncül bir bakış açısı sunan bir kavram olarak tanımlamaktadırlar. Elbette eğitim süreçlerinin planlı ve sistemli olmalarını sağlayan bu programların durağan olması mümkün değildir. Günün gereksinimleri, programın öngördüğü amaçlara ulaşabilme gücü ve benzeri pek çok etken programların geliştirilmesini gerekli kılar. Hewitt’e (2018) göre eğitim programı, genel olarak bir bilgi alanını oluştururken, eğitim programı geliştirme, bilgiye katkı sürecini temsil eder.

Programların geliştirilmesi araştırmaya dayalı bilimsel ve iş birliğine dayalı bir süreçtir. Bu süreçteki anahtar kişi, uygulayıcı konumundaki öğretmenlerdir. Öğretmenler sahip olduğu bilgi ve edindiği deneyimler ile program geliştirme ve değerlendirme süreçlerinin önemli bir veri kaynağıdır. Öğretmenlerin, öğretim programlarını uygulamadaki rolü eğitimin niteliğini önemli ölçüde etkilemektedir. Onların program çalışmalarındaki rolleri program geliştirme sürecine katılma, resmi programları uyarlama ya da

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, dakara@anadolu.edu.tr, ORCID:0000-0002-6890-030X

² Sorumlu Yazar. Dr. Öğr. Üyesi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, dilrubak@anadolu.edu.tr, ORCID:0000-0002-9518-2999

program değerlendirme süreçlerine katkı sağlama biçiminde olabilir (Yüksel, 1998; Ünver, 2021). Türkiye’de programların Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından geliştirilip katı bir şekilde uygulanması beklenmesine rağmen, yapılan araştırmalarda öğretmenin programlarda çeşitli değişiklikler yapmak durumunda kaldığı ortaya konulmaktadır. Şüphesiz öğretmenin yeterlikleri arttıkça da bu değişiklikler, bir diğer deyişle program uyarlamaları daha maksatlı ve öğrenciye özel hale gelebilmektedir. Ancak ülkemizde, özellikle, yürürlükte olan çeşitli kademe geçiş sınavları, programda ele alınması gereken öncelikli amaçları belirleyerek, öğretmenin hareket alanını sınırlandırmakta, özerk davranamamalarına neden olmaktadır. Türkiye’de yapılan bir araştırmada (Can, 2009 akt. Bümen, 2019) öğretmenler program geliştirme işinin MEB’in sorumluluğu olduğunu ifade etmiştir. Kendini özerk hissetmeyen öğretmen, programı uyarlamaya, yeni öğretim yaklaşımlarını denemeye ve kendini geliştirmeye ihtiyaç duymamaktadır. Elbette sistemin merkezîyetçi ve katı yapısının bu sonuçları doğurduğu ortadadır. Bümen’in (2019) deyişiyle öğretmenler özerk olmak yerine, itaatkâr ve programa sadık bir öğretmen olmayı tercih ediyor olabilir.

Öğretmen özerkliği, araştırmacılar ve uygulayıcılar arasında uzun yıllardır en çok dikkat çeken konulardan biri olarak gündeme gelmektedir. Bu konu, özellikle, nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde ve eğitim sistemlerinin geliştirilmesinde önemli bir yapı taşı olarak tartışılmaktadır. Öğretmen özerkliği, en genel anlamıyla “öğretmenlerin meslekleriyle ilgili konularda belirli bir yetki ve özgürlük alanına sahip olmaları” olarak açıklanabilir (Canbolat, 2020). Peki bu yetki ve özgürlük alanı neleri içermektedir? Canbolat (2020), konuyla ilgili araştırmacıların görüşlerine dayanarak bu yetki ve özgürlük alanını, öğretmenlerin meslekleriyle ilgili bir takım önemli kararları alabilmeleri, çalışma ortamlarını düzenleyebilmelerine ilişkin söz sahibi olabilmeleri, eğitimi planlama, geliştirme ve yönetim süreçlerine katılabilmeleri olarak ifade etmektedir. Grant, Hann, Godwin, Shackelford ve Ames (2020) öğretmen özerkliğini, öğretmenin eğitim programı, öğretim, değerlendirme (kendi sınıfında), okul etkinlikleri ve mesleki gelişimlerinin üzerinde sahip oldukları özgürlüğün, bağımsızlığın ve gücün derecesi olarak ifade etmektedirler. Bu kavram öğretmen yeterlikleri açısından da oldukça önemlidir. Özerklik ve yeterlik kavramları birbiriyle iç içe kavramlardır ve öğretmenin yetkinliği ile özerkliği arasında güçlü bir ilişki söz konusudur. Dolayısıyla öğretmenlerin özerkliklerini güçlendirmek için öğretmen yeterliklerinin de güçlendirilmesi gerekir. Şüphesiz öğretmen özerkliği öğretmenin her konuda tamamen özgür olması anlamına gelmemektedir, elbette öğretmenlerin uymaları beklenen bazı uygulamalar, kararlar olabilir. Ancak programların geliştirilmesi sürecinde öğretmen özerkliğinin göz ardı edilmesi, programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin programda yapılan değişiklikleri uygulamaması ile sonuçlanabilmektedir (Knight, 2009).

Programın uygulanmasında önemli bir rolü olan öğretmenlerin, program geliştirme çalışmalarında deneyimleri ve görüşleri dikkate alınmalıdır (Yüksel, 1998). Çünkü mevcut eğitim program ne kadar iyi hazırlanmış olursa olsun, öğretmen beceri ve kavrayışı ile öğrenciler için en kaliteli öğrenme yaşantılarını eğitim programından çok daha iyi tespit edebilmektedir (Yüksel, 1998). Bu sürecin nitelikli bir biçimde işletebilmesinin koşulu ise öğretmenin kendi programını iyi bilmesi, anlayabilmesi, gerektiğinde eleştirebilmesidir. Öte yandan ülkemizde eğitim sistemine hâkim olan merkezi anlayış tüm okul ve sınıf içi uygulamaların sıkı bir biçimde belirlenmesi eğilimini ortaya çıkarmaktadır. Öztürk’ün (2011) Can (2009) ve Yıldırım (2003)’dan aktardığına göre öğretmenler ders içeriklerini ve yöntemlerini seçerken öğretim programları ve ders kitaplarının dışına pek çıkamamakta, dolayısıyla öğretimin salt uygulayıcısı olmaktan öteye gitmemektedir. Bununla birlikte Ünver’in (2021) de belirttiği gibi, Türkiye’de öğretmen, programları uygulama sorumluluğunu üstlenmekle birlikte sıklıkla bu sorumluluğundan, program tasarısı oluşturulduktan sonra haberdar olmaktadır. Öğretmenler sadece programın uygulayıcısı değil aynı zamanda edindiği deneyimler, sahip olduğu bilgilerle programı geliştirme ve değerlendirme süreçlerinin kilit taşıdır. Bu nedenle öğretmenlerin uygulamakta olduğu eğitim programı ve bu program kapsamında yürüttüğü öğretim programının bütün süreçleri hakkında bilinçli bir farkındalığa sahip olmaları, program çalışmalarındaki rollerini bilmeleri gerekir. Bu ise öncelikle eğitim/öğretim programları ile ilgili bilgi düzeylerinin yüksek olmasını gerektiren bir durumdur.

Öğretmenlerin program çalışmalarındaki rollerine ilişkin öğretmen adayları ve öğretmen görüşlerine dayalı çeşitli araştırmalara rastlanmaktadır. Şahin ve Tekkol (2023) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmen adaylarının eğitim programını okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılırken, uygulanan bilgi testi sonucunda öğrenme yaşantıları düzenleyebilme ve değerlendirme yapabilme konularında bilgi eksikleri olduğu belirtilmiştir. Bu durum eğitim programı konusunda bilgi açısından sorun yaşamadıkları ancak programın uygulanmasında eksikleri olduğu biçiminde yorumlanmıştır. Araştırma sonuçları doğrultusundan program geliştirme dersinin önemi vurgulanmış ve bunun yanında uygulamaya dair çalışmalar eklenmesi önerilmiştir. Şahin ve Kumral (2013), öğretmen adaylarının öğretim programına ve program rollerine ilişkin imgelerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmalarında öğretmen adaylarının öğretime dayanıklı program anlayışına daha yakın oldukları ve belirgin biçimde “tekniker öğretmen” bakış açısını benimsedikleri ortaya konulmuş ve bu algıların değişmesi yönünde öğretmen eğitimi programlarında çaba harcanması gerektiği ifade edilmiştir.

Bümen ve Yazıcılar (2020), özel ve devlet liselerindeki öğretmenlerin program uyarlama süreçlerini karşılaştırmak amacıyla yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin öğrenci gereksinimleri doğrultusunda programlarda kimi değişiklikler yapmakla birlikte, programın içerik sıralamasına uygun davrandıkları ve asgari değişiklikler yaptıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca programı uyarlama becerilerine dair eksikliklere vurgu yapılmış ve hizmet içi ve hizmet öncesi öğretmen eğitiminde bu becerileri geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılması önerilmiştir. Öztürk (2012) öğretmenlerin planlamadaki rolü ve katkısı ile eğitim sisteminin onlara bu konuda sağladığı yetki ve serbestlik alanı arasındaki ilişkinin irdelenmesini amaçladığı çalışmada öğretmenlerin yıllık ve günlük plan hazırlama sürecini etkili bir şekilde gerçekleştirmedikleri ancak programın uygulanması konusunda özerk davranışlar gösterdikleri ortaya konulmuştur. Bu sonuç öğretmenlerin uygulamada daha geniş bir özerkliğe sahip oldukları ve öğretim programında değişiklikler yapılabildiği biçiminde şeklinde yorumlanmıştır.

Bümen ve diğerleri (2014) tarafından Türkiye’deki öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenlerin ele alındığı çalışmada, öğretmenlerin programları etkili bir şekilde uygulamaya geçirmelerinde hizmet öncesinde aldıkları eğitimin etkilerine değinilmiştir. Araştırmada öğretmen eğitiminde öğretim programlarını ne ölçüde ve nasıl uygulayacaklarını; okul, bölge, sınıf ve öğrenci özelliklerine göre nasıl uyarlama yapabileceklerini öğretecek ders ve deneyimlere yer verilmesi gerektiği önerilmiştir.

Bümen (2019), Türkiye’deki merkezîyetçilik kapsamında eğitim programlarını ele aldığı çalışmada, bu durumun öğretmen özerkliğini sınırlandırdığı ve öğretim programlarının işlevini tartışır hale getirdiğini vurgulamıştır. Öğretim programlarının öğretmenin özerkliğini desteklemeyen yapısı ile öğretmene teknisyen rolünü pekiştirdiği, programların nasıl uygulandığına dair belirsizlik olduğunu ileri sürmüştür. Ayrıca öğretim programlarının nasıl kullanıldığı, öğretmen özerkliği, öğretmenlerin program hakkındaki kararlarında hangi faktörlerin etkili olduğuna dair araştırmalar yapılmasını önermiştir.

Bu ve benzeri araştırmalar, program çalışmalarında öğretmenlere yüklenen sorumlulukların değişen program anlayışıyla farklılaştığını ve gittikçe daha özerk bir yapıya büründüğünü göstermektedir (Ünver, 2021). Program anlayışındaki değişikliklerin öğretmen eğitimi programlarında yer bulması, öğretmen adaylarının programa ilişkin sorumluluklarının bilincinde olmalarını sağlayacak etkinliklere katılmaları önemlidir. Ünver (2021)’in de vurguladığı gibi, hizmet öncesi eğitim, öğretmen adaylarının program geliştirme yeterliklerini kazanmalarını ve program çalışmalarına olumlu tutum geliştirmelerini amaçlamalıdır.

Öğretmenlerin, öğretim programlarını uygulamadaki rolü eğitimin niteliğini önemli ölçüde etkilemektedir. Program okuryazarlığı; öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde öğretim programlarından yararlanabilme ve programı uyarlayabilme becerilerinin niteliği eğitimin niteliğinin artırılmasında ön plana çıkan mesleki beceriler arasında sayılabilir. Dolayısıyla bu becerilerin öğretmen eğitimi programlarında kazandırılması ve mesleki gelişim etkinlikleriyle geliştirilmesi gerekli görülmektedir. Öğretmen adayları için bu becerilerin kazandırılmasına yönelik dersler arasında “Program Geliştirme” dersi bulunmaktadır. Bu ders ile öğretmen adaylarının programı anlama, yorumlama ve

uygulama becerilerinin artırılması hedeflenmektedir. Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının program çalışmalarında öğretmenin rolüne ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaca dayalı olarak şu iki soruya yanıt aranmıştır:

- Öğretmen adaylarının, öğretmenlerin programların uygulanması ve program geliştirme sürecinde sahip olmaları gereken rollerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğretmen adaylarının program çalışmalarıyla ilgili Türkiye'deki durum hakkındaki görüşleri nelerdir?

Bu amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının, öğretmenlerin programların geliştirilmesi ve uygulanması sürecindeki rolüne dair görüşlerinin ayrıntılı şekilde betimlenmesi sağlanmaya çalışılacaktır. Öğretmen adaylarının bu konudaki görüşleri onların öğretim programına ve öğretim programlarının uygulanmasında öğretmenlerin rolüne ilişkin bakış açılarını ortaya koymak açısından önemli görülmektedir. Bu araştırma, anı zamanda, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde alan öğretimi ile birlikte program çalışmalarına ilişkin farkındalık kazandıracak, bilgi ve becerileri geliştirecek Program Geliştirme dersinin gerekliliğine dikkat çekmesi açısından da önemlidir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma temel nitel araştırma yöntemine dayalı desenlenmiştir. Temel nitel araştırmanın amacı insanların yaşamlarını ve deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını yine kendi bakış açılarından anlayabilmektir. Diğer nitel araştırma desenlerinin aksine temel nitel araştırma deseni özellikle uygulamalı eğitsel süreçlerin derinlemesine anlaşılabilmesi için uygun bir desendir (Merriam, 2009). Bu çalışmada program geliştirme süreçlerinde öğretmenin rolü, öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi amaçlandığından temel nitel araştırma deseninden yararlanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını belirlemede ölçüt örnekleme yaklaşımdan yararlanılmış ve çalışma grubu 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılı Bahar döneminde Program Geliştirme dersini alan ve araştırmaya gönüllü katılımı kabul eden İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Özel Eğitim Öğretmenliği, İngilizce ve Almanca Öğretmenliği programlarında öğrenim gören 136 öğretmen adayından oluşmuştur. Katılımcıların belirlenmesinde seçilen ölçüt, Program Geliştirme dersini almış olmasıdır.

Araştırmanın katılımcıları, 3. sınıfın bahar döneminde zorunlu meslek bilgisi dersleri içinde yer alan Program Geliştirme dersini alan öğrencilerdir. Öğrencilere bu ders kapsamında program kavramı ve türleri, program geliştirmenin kuramsal temelleri, program geliştirme süreçleri ve modellerine ilişkin bir içerik sunulmuş ve dönem süresince kendi özel alan öğretim programlarını incelemeleri ve bu programlarla ilgili yapılmış araştırmaları okumaları istenmiştir. Bu okumalar ders içinde sözlü, öğrenme yönetim sistemi aracılığıyla ders dışında yazılı olarak tartışmaya açılmıştır. Bu etkinliklerle kendi alan programlarını tanımları, anlamaları ve programların işlevselliği konularında farkındalık oluşturulması amaçlanmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu soru formundan yararlanılmıştır. Bu form aracılığıyla iki soru sorulması planlanmış ve soru formu eğitim programları alanında çalışan bir öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Formda “öğretmenlerin programların uygulanması ve program geliştirme sürecinde sahip olmaları gereken rolleri ile ülkemizdeki durum hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorularına yer verilmiştir. Öğrenme yönetim sistemi üzerinden sunulan sorulara ilişkin öğretmen adaylarından yazılı yanıt vermeleri istenmiştir. Uygulama, 2023-2024 öğretim yılı bahar döneminin son haftasında gerçekleştirilmiştir.

Analiz

Açık uçlu soru formundan elde edilen verilerin analizinde tematik analizden yararlanılmıştır. Tematik analiz, verilerdeki örüntüleri (temaları) belirleme, analiz etme ve raporlama için kullanılan bir yöntemdir (Braun ve Clark, 2019). Bu yöntemle dayalı olarak öncelikle veriler üzerinde tekrarlı okumalar yapılmış, ardından ilk kodlamalara başlanmıştır. İlk kodlara dayalı olarak temalar aranmış, ulaşılan temalar gözden geçirilerek tanımlanmıştır. Verilerdeki örüntülerin tanımlanması ve ortaya çıkan temalar katılımcıların görüşleri doğrultusunda betimlenmiştir. Analiz süreci MAXQDA programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Analiz sürecinde tutarlılık araştırmacılar tarafından karşılıklı kontrol edilmiştir.

Verilerin sunumunda öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak yararlanılmıştır. Öğrencilerin gerçek isimleri saklı tutulmuş, öğrenciler ÖA1, ÖA2, ... şeklinde kodlanarak belirtilmiştir.

Etik İlkeler

Araştırma kapsamında etik ilkelere uygun hareket edilmiş, öncelikle etik kurul izni alınmış, ardından katılımcı onam formu aracılığıyla katılımcıların süreçte haklarından haberdar olması sağlanmış, gönüllü olma durumları ve gizlilikleri gözetilmiştir.

Bulgular

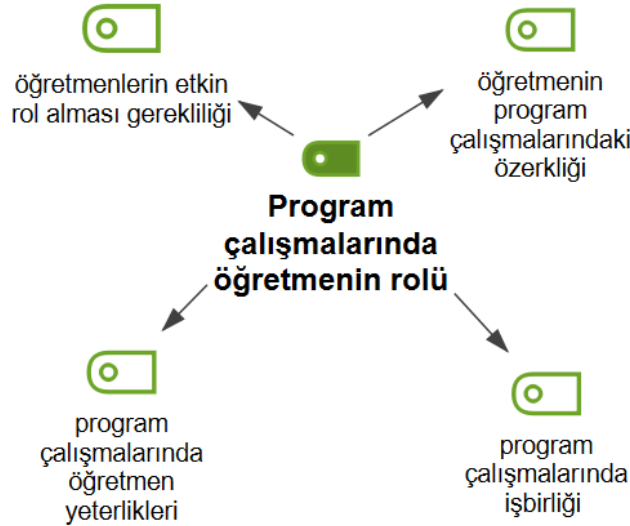
Araştırmanın bulguları, araştırmada yanıtı aranan sorular temelinde ele alınarak aşağıda sunulmuştur.

Program Çalışmalarında Öğretmenin Rolüne İlişkin Bulgular

Araştırmada yanıtı aranan sorulardan ilki, öğretmen adaylarının öğretmenlerin programların uygulanması ve program geliştirme sürecinde sahip olmaları gereken rollerine ilişkin görüşlerinin neler olduğudur. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri yanıtlardan ulaşılan bulgular Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1

Program Çalışmalarında Öğretmenin Rolüne İlişkin Temalar



Şekil 1’de görüldüğü gibi, program çalışmalarında öğretmenin rolüne ilişkin verilerden öğretmenlerin etkin rol alması gerekliliği, program çalışmalarında öğretmen yeterlikleri, program çalışmalarında iş birliği ve öğretmen özerkliği olmak üzere dört temaya ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin etkin rol alması gerekliliği. Elde edilen verilerden ortaya çıkan ilk bulgu öğretmenlerin program çalışmalarında etkin rol alması gerekliliği olmuştur. Öğretmen adayları, öğretmenlerin program

çalışmalarındaki rollerine ilişkin öncelikle; öğrenci gereksinimlerinin belirlenmesi, öğrencinin gelişiminin izlenmesi ve programın uygulama sürecinin daha etkili bir şekilde gerçekleşmesi için önemli rollere sahip olduklarını düşünmektedirler. Öğretmen adaylarından birinin “Öğretmenler program geliştirme sürecine katılmalı ve öğretmenlerin tecrübeleri ve görüşleri kesinlikle dikkate alınmalıdır. Bence ancak bu sayede programlar, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun hale getirilebilir.” (ÖA12, Konum 4) biçiminde ifade ettiği görüşü, bu bulguyu destekler niteliktedir. Bunun yanında uygulamada zaten öğretmenin rol oynaması ve öğrenciyi tanınması, sınıf atmosferini bilmesi nedeniyle tüm süreçlere katılması gerektiği görüşünün de var olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarından birinin “Öğretmenler programların oluşturulması ve uygulanması süreçlerinde etken bir rolde olmalıdırlar. Programların uygulanmasında etkilenen kişiler olarak program geliştirme sürecine katılmalıdırlar çünkü program oluşturma sürecine öğretmenin bilgi, beceri ve deneyimlerinin büyük katkısı vardır.” (ÖA23, Konum 4) görüşü bu bulguya örnek gösterilebilir.

Bir diğer görüş öğretmenin uygulama sürecindeki rolünün önemli olduğudur. Öğretmen adaylarından biri bu konudaki görüşünü şu şekilde açıklamıştır:

Programda yer alanları öğrencilere aktaran öğretmendir. Programın olumlu yönlerini, eksik yönlerini ya da programdan çıkartılması gereken yerleri öğretmenlerin gözlem yoluyla çok kolay bir şekilde fark edebildiğini düşünüyorum. Programı uygulama aşamasında zaten odakta olan öğretmen program geliştirme aşamasında da yer almalı. Öğretmenlerin görüşleri dikkate alınmalı. (ÖA32, Konum 4).

Bu görüş, önceki görüşlere paralel olmakla birlikte program geliştirme sürecinin tüm aşamaları yerine uygulamadaki rolüne ağırlık vermesi nedeniyle dikkat çekicidir. Az sayıdaki öğretmen adayı ise öğretmenin programı daha iyi anlaması, içselleştirebilmesi için bu süreçte olması gerektiğine ilişkin görüş belirtmişlerdir.

Program çalışmalarında öğretmenin rolüne ilişkin bulgular, öğretmen adaylarının öğretmenlerin süreçte etkin rol alması konusunda ortak görüşe sahip olduklarını göstermektedir.

Program çalışmalarında öğretmen yeterlikleri. Öğretmen adaylarının öğretmenlerin program çalışmalarındaki rollerine ilişkin görüşlerinden öğretmen yeterliklerine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Program çalışmalarına katılmak için öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler öğretmen adaylarının üzerinde en fazla durduğu konulardandır.

Öğretmen adayları, öğretmenlerin program geliştirme süreçlerinde yer alabilmek için mesleki gelişim etkinliklerini sürdürmeleri, yenilikçi ve gelişime açık olmaları ve de program geliştirme konusunda yetkin olmaları gerektiğini vurgulamışlardır. Öğretmen adaylarından birinin “Öğretmenler hem program geliştirme hem de bu programı uygulama süreçlerinde etkin rol oynamalıdır diye düşünüyorum. ... Tabii, bunu her öğretmenin yapmasının doğru olmadığına inanıyorum. Yeniliğe ve gelişime açık, deneyimli, donanımlı, iletişime açık öğretmenlerle bu sürecin daha düzgün ilerleyeceğini öngörmekteyim.” (ÖA3, Konum 4) biçiminde ifade ettiği görüşü öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerle ilgili bulguya örnek teşkil etmektedir.

Bununla birlikte bir öğretmen adayının; “Öğretim programlarının düzenlenmesinde yetkin, sahayı bilen, eğitimde uzman, genç ve çocuk psikolojisine hâkim ve deneyimli birileri olması şart.” (ÖA99, Konum 5) biçiminde belirttiği görüşü ile program çalışmalarında sadece yeterliklerin değil, deneyimin de önemli görülmesi açısından dikkat çekici bir bulgu olarak nitelendirilebilir.

Program çalışmalarında iş birliği. Program çalışmalarında öğretmen rolüne ilişkin ulaşılan bir diğer bulgu iş birliğidir. Program çalışmalarında iş birliğine vurgu yapan öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde, özellikle öğretmenler arası iş birliği yapılması ve uzmanlarla birlikte çalışılması gerektiği görüşü ön plana çıkmaktadır. “Farklı okullarda bulunan öğretmenler ile iletişime geçmeleri ve iş birliği içerisinde olmaları, çalışma saatlerini buna göre düzenlemeleri de programın geliştirilmesine hazırlanmasına uygulanmasına olumlu katkılar sağlayacaktır.” (ÖA105, Konum 11) ile “Meslektaşları ve

diğer alanlardaki insanlarla görüş alışverişi yapmalıdır.” (ÖA106, Konum 6) biçiminde ifade edilen görüşler, öğretmenlerin birbirleri ve uzmanlarla iş birliği içinde olmaları bulgusunu desteklemektedir.

Bununla birlikte öğretmen adaylarından ikisi öğrencilerin görüşlerinin alınmasına vurgu yapmıştır. Bu öğretmen adaylarından biri görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: “Öğrencilerle birlikte yaptıkları planları deneyerek, bu planların başarı ve zorluklarını çok iyi tespit edebilirler. Her bölgede, okulda öğrencinin ihtiyaçları, ilgi ve yetenekleri farklıdır. Programın bu ihtiyaçlara uygun hale getirilmesinde öğretmen aracı rolündedir.” (ÖA112, Konum 3). Bir öğretmen adayı ise “Öğretmenler, programların uygulanması yönünde liderlik rolü de üstlenmelidirler. Öğretmenler, okul yönetimleri, öğretmenler ve veliler arasında iletişimi yöneterek, programın başarıyla uygulanmasını sağlamak için gereken desteği almalıdırlar.” (ÖA1, Konum 6) görüşü ile öğretmenin süreçte liderlik rolü taşıması gerektiğini ifade etmiştir.

Program çalışmalarında öğretmen özerkliği. Öğretmen adaylarının program çalışmalarında öğretmen rollerine ilişkin görüşlerinden ulaşılan bir diğer bulgu öğretmen özerkliği ile ilgilidir. Öğretmen adaylarından üçü program çalışmalarında öğretmenlerin tamamen özgür olmasını ifade ederken, altı öğretmen adayını ise programların esnek hazırlanması ve ihtiyaçlar doğrultusunda öğretmenlerin uyarılama yapması gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir. “Öğretmenlerin programların uygulanması sürecinde daha fazla özerklik ve inisiyatif kazanması önemlidir. Öğretmenlere, öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alarak programları esnek bir şekilde uyarlamaları için daha fazla özgürlük verilmelidir. Böylece, öğretmenler kendi uzmanlıklarına ve sınıf içi deneyimlerine dayanarak programları daha etkili şekilde uygulayabilirler.” (ÖA121, Konum 3) biçiminde ifade edilen görüş, bu bulguyu destekler niteliktedir. Öte yandan öğretmen adaylarından biri;

Öğretmenlerin programların uygulanması ve program geliştirme noktasında sahip olmaları gereken roller özgür düşünme ve özgür bir şekilde uygulama en önemli rolü olmalıdır. Dersi sadece teorik bir bilgiyi aktarmaktan ziyade yenilikçi bir bakış açısıyla nasıl daha farklı ve nasıl daha inovasyon katabilirim? olmalıdır. (ÖA35, Konum 4)

biçiminde ifade ettiği görüşünden öğretmenin özgür kılınmasının yanı sıra uygulama süreçlerinde öğretmenin de programa yenilikçi bir bakış açısıyla yaklaşmasından sorumlu olduğunu düşündüğü anlaşılmaktadır.

Türkiye’de Program Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Araştırmada yanıtı aranan sorulardan diğeri, öğretmen adaylarının program çalışmalarıyla ilgili ülkemizdeki durum hakkındaki görüşlerinin neler olduğuna ilişkindir. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri yanıtlardan ulaşılan bulgular Şekil 2’de yer almaktadır.

Şekil 2’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının Türkiye’de program çalışmalarına ilişkin görüşleri program çalışmalarına öğretmen katılımı, öğretmen niteliğinin geliştirilmesi, programların uygulama koşullarındaki sorunlar, programların uygulanması ve denetlenmesi ve Türkiye’de program anlayışı temaları altında toplanmıştır.

Şekil 2

Türkiye’deki Duruma İlişkin Temalar



Program çalışmalarına öğretmen katılımı. Türkiye’deki merkezi program anlayışı ve bunun sonucunda öğretmenlerin program çalışmalarında pasif kalması ve rolünün sınırlı olması öğretmen adaylarının çoğunluğu tarafından ortaya konulan bir görüştür. Öğretmen adayları, öğretmenlerin sürece daha aktif katılması gerektiği ve program geliştirme çalışmalarında öğretmen görüşlerine yer verilmesi gerektiği konusunda görüş belirtmişlerdir.

Merkezi program anlayışının öğretmenleri sınırlandırdığı ve programın uygulanmasında çeşitli sorunlar olduğunu dile getiren öğretmen adayları çoğunlukta olmakla birlikte, programı öğretmenin uyguladığını ve bu süreçte değişiklik yapabileceğini ifade eden öğretmen adayları da bulunmaktadır. Öğretmen adaylarından biri bu konudaki görüşünü “son yıllarda Türkiye’de öğretmenlerin program geliştirme sürecine daha fazla dahil edildiği olumlu gelişmeler yaşanmaktadır. Öğretmenler, programların tasarımına ve yenilenmesine katkıda bulunabilmekte, öğrenci ihtiyaçlarına daha uygun programlar geliştirmekte ve uygulamaktadır.” (ÖA98, Konum 7) biçiminde ifade ederken, benzer biçimde bir başka öğretmen adayı “ülkemizde öğretmenin sadece uygulayan tarafta bulunabildiğine şahit oluyoruz. Yalnızca onlara söyleneni yapmak yerine, doğru ve yararlı olduğunu düşündükleri çalışmaları uygulayabilmelilerdir.” (ÖA14, Konum 4) biçiminde ifade etmiştir. Bu görüşleri savunan öğretmen adayları, öğretmenin öğrenme-öğretme sürecini planlama ve etkinlikleri yürütme konusundaki rolünü ön plana çıkarmıştır. Onlara göre resmi programda dikkate alınmadığını düşündükleri öğrenci ihtiyaçları, sosyokültürel ve ekonomik farklılıklar öğretmen tarafından uygulamada dikkate alınabilir. Bu bulgu, öğretmenlerin program geliştirme süreçlerinde etkin rol alması gerekliliği ve öğretmen yeterliklerine ilişkin bulguları da destekler niteliktedir.

Öğretmen niteliğinin geliştirilmesi. Merkezi program anlayışı görüşleri ile paralel olarak ortaya çıkan bir diğer tema öğretmen niteliğinin geliştirilmesidir. Öğretmen adayları, öğretmenlerin merkezi bir program anlayışı içinde programa ilişkin çalışmalar yapamadığını belirtirken, bir taraftan da niteliklerin bu çalışmalar için yeterli olmadığını düşünmektedir. Bu bulgunun, öğretmenlerin program çalışmalarına katılımına ilişkin ortaya çıkan bulguyla da yakın ilişkili olduğu görülmektedir.

Öğretmen niteliğinin geliştirilmesine yönelik görüşler özellikle program alanına yönelik öğretmen eğitiminin daha nitelikli olması, öğretmenlerin lisansüstü eğitimlerle desteklenmesi ve program geliştirme konusunda mesleki gelişiminin sağlanması üzerinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmen adaylarından birinin;

Bütünü değiştirmeden önce bireyi değiştirebilmek gerekiyor. Bu sebeple de öğretmen adaylarının entelektüel anlamda kendilerini geliştirebilecekleri, yeni fikirler edinebilecekleri bir eğitim

almaları çok önemli. Bunun ötesinde, örneğin yüksek lisans eğitimi alan adaylarının, eğitim programlarının düzenlenmesinde rol alabilecekleri alanlar oluşturulması faydalı olacaktır. Sonrasında ise özellikle öğretmenlerin mevcut programın artılarını eksilerini tartışabilecekleri, sağlam bir eğitim diline sahip olmaları gerektiğini düşünüyorum. Meseleye, öğretmen gelişmeli ki program gelişsin noktasında bakıyorum. (ÖA126, Konum 3)

biçiminde ifade ettiği görüşü öğretmen niteliğinin geliştirilmesi bulgusuna örnek teşkil etmektedir. Bununla birlikte az sayıda öğretmen adayları tarafından Türkiye’de program çalışmalarında alan bilgisi konusunda yeterliklerin artırılması gerektiği görüşü de dile getirilmiştir. Bu öğretmen adaylarından biri bu konudaki görüşünü şu şekilde açıklamıştır: “Program geliştirmede öğretmenlerimizin sahip olması gereken rollerden en önemlisi de bence branşlarıyla ilgili yeterli ölçüde alan bilgisi. Hatta sadece kendi branşlarının değil diğer disiplinlerle ilgili de yeterli bilgiye sahip olmaları gerektiğini düşünüyorum.” (ÖA107, Konum 8)

Programın uygulama koşullarındaki sorunlar. Türkiye’deki program çalışmalarına ilişkin görüşlerden ulaşılan bir diğer tema, uygulama koşullarındaki sorunlara yöneliktir. Öğretmen adayları uygulama koşullarıyla ilgili olarak programların uygulanmasında gerekli kaynak ve materyal desteğinin sağlanmadığı, çalışma koşullarının zorluğu, sınav odaklı program anlayışı ve değişen programlara uyum konusundaki sorunlara vurgu yapmışlardır.

Öğretmen adayları programların uygulanması sürecinde öğretmenlere gerekli kaynak ve materyal desteğinin sağlanmadığını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarından birinin;

...örneğin “Matematiğin sanat ve estetikle ilişkisini fark edebilecektir.” amacına bakalım. Öğretmen bu durumda farklı bir etkinlik yapmak isteyebilir. Yıllardır yapmamışsa kabuğundan çıkmayadabilir tabi. Ancak yapmak istediğini düşünelim. Öğretmene materyal alması için gerekli ödenek verilecek mi? Örneğin matematiğin üç boyutlu sanat eserleriyle ilişkisine dair bir etkinlik yapılacak. Bu etkinlik de seramik bir çömleği sucuk tekniği kullanarak yaparken çapları küçülerek giden çemberler oluşturmakla ilgili olacak. Öğretmene gereken materyal sağlandığını görmek genellikle mümkün olmuyor maalesef. (ÖA115, Konum 7)

biçiminde ifade ettiği görüşü bu bulguya örnek olarak verilebilir.

Öğretmen adayları programların uygulama koşullarına ilişkin olarak çalışma koşullarını da bir sorun olarak ifade etmişlerdir. Bu görüş kapsamında sınıf mevcutlarının fazlalığı, ders dışında öğretmenin programı iyileştirmeye zamanının olmayışı ve yine programların esnek olmayışı çalışma koşullarına yönelik sorunlar olarak ileri sürülmüştür.

Öğretmen adaylarına göre programların uygulanışındaki diğer bir sorun programların sınav odaklı düzenlenmesi ve bunun da farklı bir uygulama yapmaya izin vermemesi görüşüdür. Öğretmen adaylarından biri bu konudaki görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: “Eğitim sistemimizin sınav odaklı olması da program uygulanmasında aksaklıklara sebebiyet veren bir diğer etken.” (ÖA47, Konum 4).

Uygulama sorunlarına ilişkin ulaşılan bir diğer bulgu, öğretmenlerin sıklıkla değişen programlara uyum sağlamada güçlük yaşadıklarını düşündüklerine yöneliktir. Programların sıklıkla değişmesi, bununla beraber merkezi olarak geliştirilen ve öğretmenin katkı sağlamadığı bir sürece uyumun zor olacağını belirtmişlerdir. “Türkiye’de eğitim programları zaman zaman yenilenir ve bu değişiklikler öğretmenlere hızlı bir şekilde uygulama zorunluluğu getirebilir. Bu durum, öğretmenlerin yeni programları anlamak ve uygulamak için yeterli zamanı ve kaynağı bulmalarını engelleyebilir.” (ÖA98, Konum 6) biçiminde ifade edilen bu görüş, değişimlerin yarattığı güçlükler için örnek olarak verilebilir.

Programların uygulamasının denetlenmesi. Programların uygulanmasında öğretmenlere özerklik verilmesi gerektiğini düşünenler kadar, sürecin mutlaka denetlenmesi gerektiğini düşünen öğretmen adayları da bulunmaktadır. Bu durumu eğitim sürecinin öğretmenlerin vicdanına bırakılmaması gerektiği ya da her öğretmenin aynı yeterliklere sahip olmadığı görüşleri ile açıklamışlardır. Öğretmenin uygulama sürecindeki

rolünü vurgulamakla birlikte bu sürecin etkililiğinin de denetlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarından birinin;

Ülkemizde eğitim alanında programların geliştirilmesi ve uygulanması hakkında öğretmenlerin yeterliklerinin değişkenlik gösterdiğini düşünüyorum. Devlet gerekli yaptırımları koyabilir evet ama programların kusursuz bir şekilde yürütülmesi için aynı zamanda denetime etkin şekilde yer vermelidir. Ne yazık ki ülkemiz denetim faaliyetlerini doğru bir biçimde yürütmediği için eğitim programları yanlış bir şekilde yürütülmekte ve aksamaktadır. Bu noktada öğretmenlere büyük bir sorumluluk düşmekte ve bütün öğretmenler aynı kişilik özelliklerine sahip olmadığı için (planlı, disiplinli olma vb.) programlı eğitim öğretmenin vicdanına kalmaktadır. (ÖA74, Konum 15)

biçiminde ifade ettiği görüşü, denetlemenin gerekliliğinin aynı zamanda öğretmen niteliklerinin farklılığından kaynaklı düşünüldüğünü göstermektedir. Nitekim bir başka öğretmen adayının;

Öğretmenlerin sahip olmaları gereken roller; öğrenci merkezli olmak, yeterli bilgi ve donanımına sahip olmak, planlı ve programlı olarak dersleri yürütmek, zaman yönetimini yapmaktır. Ülkemizde bu durumu genellemeyi doğru bulmuyorum çünkü her öğretmenin çalışma özverisi, iş etiği değişmektedir. Bu yüzden gerekli denetim ve gözetlemelerle eğitim sistemi öğretmenin vicdanına bırakılmadan yürütülebilir. (ÖA55, Konum 4)

biçiminde ifade ettiği görüşü, bu bulguyu desteklemektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Öğretmen adaylarının program geliştirme sürecinde öğretmenin rolü ve Türkiye'deki duruma ilişkin görüşlerinin incelendiği bu çalışmada, Program Geliştirme dersini alan öğretmen adayları, program alanına ilişkin oldukça önemli noktalara dikkat çekmiştir. Elde edilen bulgulardan ulaşılan ilk sonuç, öğretmen adaylarının öğretmenlerin süreçte etkin rol alması konusunda ortak görüşe sahip olduklarıdır. Öğretmen adayları tarafından öğretmenin program çalışmalarındaki yerinin ortaya konması yönünde etkili görüşler geliştirildiği söylenebilir. Öğretmen adaylarına göre öğretmen, programın geliştirilmesi ve uygulanmasında etkin rol bir üstlenmeli, meslektaşları, uzmanlar ve öğrencilerle iş birliği yapmalıdır. Ancak bu rolünün bir gereği olarak da program alanında yeterlik sahibi olmasını, sınıf içi uygulamalarda özgür davranabilmesini, kendisini sürekli geliştirmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Alanyazında program geliştirme sürecinde öğretmen rollerine ilişkin farklı görüşler bulunmakla birlikte, iki temel rol üzerinde yoğunlaşıldığı görülmektedir. Bu rollerden ilki, öğretmenin ulusal, yerel ya da kurumsal komisyonlarda yer alarak programın tasarlanmasına katkıda bulunmasıdır. Öğretmenin program çalışmalarındaki diğer bir rolü programı uygulamadır (Ünver, 2021). Nitekim bu araştırmada da öğretmen adayları, öğretmen rollerini benzer bir biçimde açıklamışlardır.

Öğretmenin program çalışmalarındaki rolü ile nitelikleri ya da yeterlikleri arasında güçlü bir ilişki olduğu tartışılmaz bir gerçektir. Nitekim öğretmenlerin program okuryazarlığı ve programın uygulanmasına ilişkin eğilimlerinin incelendiği araştırmalarda (Bümen ve Yazıcılar, 2020; Demir ve Toraman, 2021; Öztürk, 2012) programın uygulanmasına ilişkin yeterliklerinin olduğu, program okuryazarlıkları algılarının yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar ise öğretmenlerin programların uygulanması sürecinde özerkliğe sahip oldukları biçiminde yorumlanmıştır. Bunun yanı sıra programın öğrenci gereksinimleri doğrultusunda uyarlanması konusunda sıkıntılar olduğu da vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin özerkliği ve program uygulamalarına ilişkin yapılan araştırmalar bu konularda daha fazla bilgi ve uygulamaya yönelik beceri sahibi olmaları gerektiğini göstermektedir. Bu bilgi ve deneyimlerin ise öğretmen eğitimi sürecinde edinilmesi ve mesleki gelişimle sürdürülmesi önemli görülmektedir. Bu araştırmaların yanı sıra program rollerine ilişkin yapılan bir çalışmada (Şahin ve Kumral, 2013), öğretmen adaylarının tekniker öğretmen rolünü benimsediği ortaya konulmuş ve bu bakış açısının değişmesi yönünde çalışmalar yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Bu araştırmada ise öğretmen adayları tarafından öğretmenin özerkliğine yapılan vurgu ve uygulanan programların öğrenci ihtiyaçları ve bağlam doğrultusunda değiştirilmesi yönünde görüşleri

olduğu görülmüştür. Bu durum, elbette araştırmanın sınırlılıkları doğrultusunda, öğretmen adaylarının görüşlerinde farklılık olduğu biçiminde yorumlanabilir. Bu farklılığın nedenlerinden biri, program geliştirme dersi ve ders kapsamında yapılan etkinliklerin etkili olması olarak yorumlanabilir. Dolayısıyla bu sonuç hizmet öncesinde öğretmen adaylarının program alanına yönelik geliştirilmesinin bir göstergesi olarak düşünülebilir. Nitekim Ünver'de (2021) öğretmen adayının hizmet öncesi eğitimde program çalışmalarına hazırlanmasının birçok açıdan önemli olduğunu, bu sayede mesleğin ilk yıllarından başlayarak program çalışmalarına daha kolaylıkla uyum sağlayabileceğini, program uygulamalarındaki sorunları büyük oranda kendisinin çözebileceğini vurgulamaktadır.

Türkiye'deki durum açısından öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak ortaya konan sonuçlara bakıldığında öğretmenlik deneyimleri olmaması ve MEB'de gerçekleştirilen çalışmalar hakkında yeterli bilgi sahibi olmamalarına karşın sürecin sorunlarını tespit etmeye yönelik önemli görüşler geliştirdiklerini söylemek olanaklıdır. Öğretmen adaylarına göre merkezi program anlayışı öğretmenlerin rollerini sınırlandırmakta, öğretmenler sadece uygulama sürecinde yer almakta, program çalışmalarında pasif kalmakta, özerk davranmamaktadır. Türkiye'de özerklik düzeylerini inceleyen çalışmalara bakıldığında (Çolak ve Altınkurt, 2017; Çolak ve diğerleri, 2017, Bümen 2019; Bümen ve Yazıcılar, 2020; Öztürk,2012) öğretmenlerin orta ve orta düzeyin üzerinde özerklik gösterdikleri sonuçlarına ulaşıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin en yüksek düzeyde programı uygulama özerkliği gösterdikleri ortaya konmuştur. Bununla birlikte çalışmalarda Türkiye'deki merkezîyetçi yapıya rağmen öğretmenlerin programın uygulanması sürecinde sorumluluk aldıkları ve öğretimi düzenlemeye yönelik çalıştıkları vurgulanmıştır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının Türkiye'de program çalışmalarına dair görüşlerinin alanyazındaki çalışmalarının sonuçlarıyla farklılık gösterdiğini söylenebilir. Bununla birlikte öğretmen yeterliklerine dair daha olumsuz bir tablo çizdikleri de dikkate alınmalıdır. Bu durum MEB ve üniversiteler arasında işleyişe dair daha fazla ortak çalışma yapılması gerektiğini de göstermektedir. Öğretmenlerin programları nasıl uyguladığı, iyi örnekler ve yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen adaylarına örnek sunulması önemli katkılar sağlayabilecektir. MEB'de yapılan araştırma sonuçlarının derslerde paylaşılması yoluyla bu yönde iyileşme sağlanması olanaklı olabilir. Yapılan çalışmalarda da (Bümen, 2019) öğretmenin yeterliklerinin artırılması, program geliştirme konularında çalışma yapmaya özendirilmesi, öğretmen eğitiminde uyarılma becerilerinin geliştirilmesini sağlayacak uygulamalara yer verilmesi önerilmektedir.

Ulaşılan bir diğer sonuç öğretmenlerin programı uygulama sürecinde deneyime tabi tutulması gerekliliğidir. Bu görüşün öğretmen adayları tarafından öğretmenlerin yeterliklerinin eksik görülmesiyle ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Alanyazında konuyla ilgili çalışmalara bakıldığında da (Altınok, Tezel, Güngör, 2020; Memduhoğlu, 2012; Döngel, 2006; Görgülü ve Küçükali, 2023; Kılıç ve Tunç, 2012) öğretmenlerin sınıf için uygulamalarının denetlenmesi bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Ancak çalışmalarda yapılan denetimlerin biçimsel olarak gerçekleştirildiği, öğretmenlerin uygulama sürecini geliştirme ve rehberlik alma yönünde denetime gereksinim duydukları belirtilmektedir. Öte yandan günümüzde uygulamada olan programlara bakıldığında en ayrıntılı bilginin kazanımlar olarak yer aldığı, öğrenme süreçleri ve ölçme-değerlendirmeye ilişkin program uyarlamalarına rehberlik etmediği söylenebilir. Öğretmenlerin programları uygulamaya koymaya yönelik destek ve kaynağa gereksinimleri vardır. Bunun ilk yapılacağı yer ise öğretmen eğitimi programları olarak düşünülebilir.

Sonuç olarak program çalışmalarında “öğretmene karşı dayanıklı program” anlayışından “programa karşı dayanıklı öğretmen” anlayışına doğru bir ilerleme olduğu (Ünver, 2021) söylenebilir. Ancak bunun gerçekleştirilmesi için hem hizmet öncesinde hem de hizmet içinde öğretmenlerin alan bilgisi yanında program çalışmalarında etkin bir biçimde görev almalarını sağlayacak etkinliklerin düzenlenmesi önemlidir.

Bu araştırma sonuçlarına dayalı olarak şunlar önerilebilir:

- Program Geliştirme dersi özelinde ve diğer derslerde öğretmen adaylarının programı anlama ve uygulama konusundaki bilgi ve becerilerini geliştirecek uygulamalara yer verilmelidir.

- MEB tarafından gerçekleştirilen program çalışmaları ve uygulanan hizmet içi eğitim programlarına ilişkin bilgiler ders içeriklerinde yer almalıdır.
- Öğretmenlerin programı nasıl kullandığında dair örnekler oluşturularak öğretmen adaylarının gerçekleştirilen uygulamalar hakkında bilgi sahibi olması sağlanmalıdır.
- Öğretmen adaylarının program geliştirme alanına dair görüşlerini ve yeterliklerini belirlemeye yönelik daha ayrıntılı çalışmalar planlanabilir.

Kaynakça

- Altınok, V., Tezel, M. & Güngör, S. (2020). Okullarda Denetimin Gerekliliği Üzerine Öğretmen Görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40 (1), 225- 253. DOI: 10.17152/gefad.649743
- Bümen, N., T. (2019). Türkiye’de merkezîyetçiliğe karşı özerklik kısılcacında eğitim programları: sorunlar ve öneriler. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 27 (1), 175–185. doi: 10.24106/kefdergi.2450.
- Bümen, N., T., Çakar, E., Yıldız, D., G. (2014). Curriculum Fidelity and Factors Affecting Fidelity in the Turkish Context. *ESTP* 14 (1). DOI: 10.12738/estp.2014.1.2020.
- Bümen, N. T.; Yazıcılar, Ü. (2020). Öğretmenlerin öğretim programı uyarlamaları üzerine. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 40(1). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/54155/595058>.
- Braun, V. ve Clarke, V. (2019). Psikolojide tematik analiz kullanımı. S. N. Şad, N. Özer ve A. Atli (Çevirenler). *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 873-898. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.17m.
- Canbolat, Y. (2020). Türkiye’de ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki özerkliği: var olan ve olası politikaların bir analizi. *Eğitim ve Bilim*, 202: 141-171.
- Çolak, İ., Altinkurt, Y. (2017). The relationship between school climate and teacher autonomy behaviors. *Educational Administration: Theory and Practice*, 23 (1). DOI: 10.14527/kuey.2017.002.
- Çolak, İ., Altinkurt, Y., Yılmaz, K. (2017). Öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 189–208.
- Demeuse, M. ve Strauven, M. (2016). *Eğitimde program geliştirme. Politik kararlardan uygulamaya*. Çeviren: Y. Budak. Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, E., Toraman, Ç. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11 (3), 1516–1528. DOI: 10.24315/tred.858813.
- Döngel, A. (2006). İlköğretimde Denetim ve Performans Değerlendirme Çalışmalarının Web Üzerinden İyileştirilmesine İlişkin İlköğretim Müfettişlerinin Görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Görgülü, D. & Küçükali, R. (2023). Türkiye’deki Denetim Uygulamalarına İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşlerinin İncelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(38), 514-538. DOI: 10.35675/befdergi.1273899
- Grant, A., Hann, T., Godwin, R., Shackelford, D. & Ames, T. (2020). A framework for graduated teacher autonomy: linking teacher proficiency with autonomy. *The Educational Forum*, 84(2), 100-113. DOI: 10.1080/00131725.2020.1700324.
- Hewitt, T. W. (2018). *Eğitimde program geliştirme. Neyi neden öğretiyoruz*. Çeviri Edt.: S. Arslan. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Knight, J. (2009). What Can We Do About Teacher Resistance? *The Leading Edge*, 508-513. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/003172170909000711>

-
- Memduhoğlu, H. (2012). Öğretmen, yönetici, denetmen ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre Türkiye'de eğitim denetimi sorunsalı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 135-156.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel Akademi Yayınları.
- Öztürk, İ. H. (2011). “Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme”. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 35, 082-099.
- Öztürk, İ., H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (1), 271–299.
- Şahin, A., İ. ve İ. A. Tekkol (2023). Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 9 (1), 1–12. Available online at <https://dergipark.org.tr/en/pub/iaaoj/issue/75643/1148378>.
- Şahin, A., Kumral, O. (2013). Öğretmen adaylarının öğretim programına ve program rollerine ilişkin imgeleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (14), 19–32.
- Ünver, G. (2021). Program çalışmaları için öğretmen eğitimi. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*, 2(2), 30-55. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jnate>
- Yüksel, S. (1998). Program geliştirme sürecine öğretmen katılımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(13), 99-106.

An Investigation of Graduate Theses/Dissertations on the Adaptation of International Students in Türkiye: A Content Analysis*

Ayşe TEKİN¹
Karabük University

Mustafa POLAT²
Karabük University

Özet

This research aims to examine the theses and dissertations on the adaptation of international students in the context of various variables. The study was designed as an analytical research model. The data source of the study consists of the theses and dissertations in the database of the National Thesis Centre of the Council of Higher Education (YÖKTEZ). The data set consisting of theses accessed as a result of the search using the document analysis technique was analyzed through the descriptive content analysis technique through a thesis analysis form developed by the researchers. A total of 103 papers in the data set were subjected to a preliminary review process by the researchers, a total of 31 theses and dissertations that were not related to the purpose of the study were excluded from the analysis process and it was decided to analyze the data by considering the database consisting of 72 studies in total. According to the research findings, the most common theme in the theses was socio-cultural adaptation, followed by general adaptation problems. It is noteworthy that there are very few postgraduate theses on important sub-factors such as academic adjustment and adjustment to daily life. None of the theses/dissertations addressed the issue of psychological adjustment, which is another sub-factor in the context of adaptation. It is thought that the data to be obtained from the research may provide ideas for further research in this field.

Keywords: Internationalization in higher education, international students, adaptation, adjustment

Introduction

Although the phenomenon of internationalization in education is being addressed at all levels of education and in different contexts, its most influential and concrete responses are experienced in the higher education system with an ever-increasing momentum and scope. The internationalization of higher education, which can be defined as adding a global and intercultural dimension to the aims, functions, and delivery of educational services (Knight, 2008) has become the focus of higher education institutions worldwide. Altbach and Knight (2007) emphasize that the higher education system in the 21st century is moving in a more international direction on the basis of financial, socio-cultural, and political factors.

Internationalization in higher education can be considered as an umbrella concept with different forms of implementation such as exchange and mobility programs for students and academic staff such as ERASMUS+, Fullbright, joint education programs developed by higher education institutions from different countries, strategic partnerships of various scopes and dimensions, mutual diploma equivalencies, campuses established by higher education institutions in different countries and international summer schools, double diploma programs (Kehm & Teichler, 2007; Pike, 2012). However, the most concrete indicator and the most fundamental element of the concept of internationalization in higher education is international student mobility (Aba, 2013). International student mobility is defined as including students who cross borders and stay in another country for short or long-term studies in higher education and can be between countries in different regions (Woldegiorgis, Doevenspeck, 2015). In recent years, with the number of international students increasing every year, Turkey has become an important center of attraction in its region (Oz, 2020). In line with the policies developed and the changing paradigm, today Turkey ranks among the top five in Europe and among the top 10 in the world in terms of the number of international students. In the 2022-2023 academic year, there are 301,694 international students from 198 countries (YÖK, 2023).

* This study is derived from the first author's master's thesis supervised by the second author.

¹ Sorumlu Yazar. Karabük Üniversitesi, aysetkn.474@icloud.com

² Dr. Öğr. Üyesi, Karabük Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Yabancı Diller Bölümü, Yabancı Diller Anabilim Dalı, mustafapolat@karabuk.edu.tr, ORCID:0000-0002-6905-0087

The adaptation process of international students is a variable that starts before they arrive in the country where they will study and has an importance that will affect the entire period they are in the country, especially in the first period of their arrival. Students who continue their education in a culture different from their own have to deal with new social and educational areas, behaviors and expectations as well as adaptation problems in general (Zhou, Snape, Topping & Todman, 2008). The increasing number of international students in the Turkish higher education system in the last few years has led to the critical importance of issues related to the adaptation of these students to the culture and language of the host country, their new social environment and their academic life. Empirical research findings have proven that adapting to the socio-cultural environment of the host country in terms of many factors such as academic, psychological, daily life and economic factors is a stressful and difficult process for international students (Berry, 2005; Knight, 2011; Li & Gasser, 2005; Sigalas, 2010; Spencer-Oatey & Xiong, 2006; Zhou et al., 2008).

When the studies conducted in the context of international students' adaptation processes in Turkey as well as in the international literature are examined, it is seen that although the number of studies on the subject has increased rapidly in recent years, there is a significant gap in the literature in the context of review studies carried out from a holistic perspective in order to determine the research trends on this subject by revealing the current situation in the literature. This study aims to examine the theses and dissertations dealing with the adaptation of international students in the context of various variables. It is thought that the data to be obtained from the research may provide ideas for further research in this field.

This research aims to examine the theses and dissertations on the adaptation of international students in the context of various variables. In this context, the questions to be answered in this research are as follows:

- 1- How is the distribution of the postgraduate theses examined within the scope of the research in the context of *thesis type / year / language / university / university type / institute / main branch of science / nationality of thesis author / gender of thesis author / title of supervisor / method / research model / sample group / sample size / number of data collection tools / types of data collection tools / data analysis method?*
- 2- What are the themes that the postgraduate theses examined within the scope of the research focus on?

Method

This research was designed in analytical research model. The analytical research model, which does not require direct interaction, is generally based on data collection and analysis based on documents (Ersoy, 2015; McMillan, 2011; Mcmillan & Schumacher, 2014). The data source of the study consists of the theses and dissertations in the database of the National Thesis Centre of the Council of Higher Education (YÖKTEZ). In this process, in which search process was carried out without limiting the year, thesis type, language, or institute, two basic criteria were taken into consideration in the first stage in determining the theses to be included in the data set. The first criterion was determined as "having studies containing the searched keywords" and the second criterion was determined as "having access to the full texts of the theses and dissertations listed in the search results".

In each search on the system, three different keywords were added together, search criteria were selected not only in the title of the thesis but also in all fields, and in the search type tab, the option to include the searched keywords in the text, not just as they are written, was selected. The keywords used as first words included more inclusive keywords such as "international", "foreigner", as well as country names such as "Syria", "Azerbaijan" and regional concepts such as "Turkic Republics", "Africa", which define the countries of the international students studying in Turkey with the largest majority. The second word added to the scanning tab at the same time as each of the first words was "student", while the third word was "adjustment" and "adaptation". Thus, the theses and dissertations were downloaded and collected in a folder based on the combination of three words in each scanning session, and the same files were removed from the data set at the end of the search process. After this process, a total of 103 papers remaining in the data set were subjected to a preliminary review process by the researchers, and a total of 31 theses and dissertations that were not related to the purpose of the study were excluded from the analysis process and it was decided to analyze the data by considering the database consisting of 72 studies in total.

The data set consisting of theses accessed as a result of the search using the document analysis technique (Sak et al., 2021) was analyzed through the descriptive content analysis technique (Çalık & Sözbilir, 2014; Ültay, Akyurt & Ültay, 2021). In this direction, a thesis analysis form was developed by the researchers. The form, which was created in Excel file format, includes descriptive variables such as file sequence number, type, name, year, language of the thesis, university, institute, department, type of university, nationality, gender of the thesis author, title of the thesis

advisor, variables that will reveal details such as method, research model, number and type of measurement tools, sample group, number of samples, data analysis technique, and different variables such as the theme of the thesis, which can also be called the subject context or subject area that the thesis deals with. The researchers examined all theses and dissertations independently of each other using the thesis examination form they developed and carried out the analysis process by taking into account the formula suggested by Miles and Huberman (2019).

Results

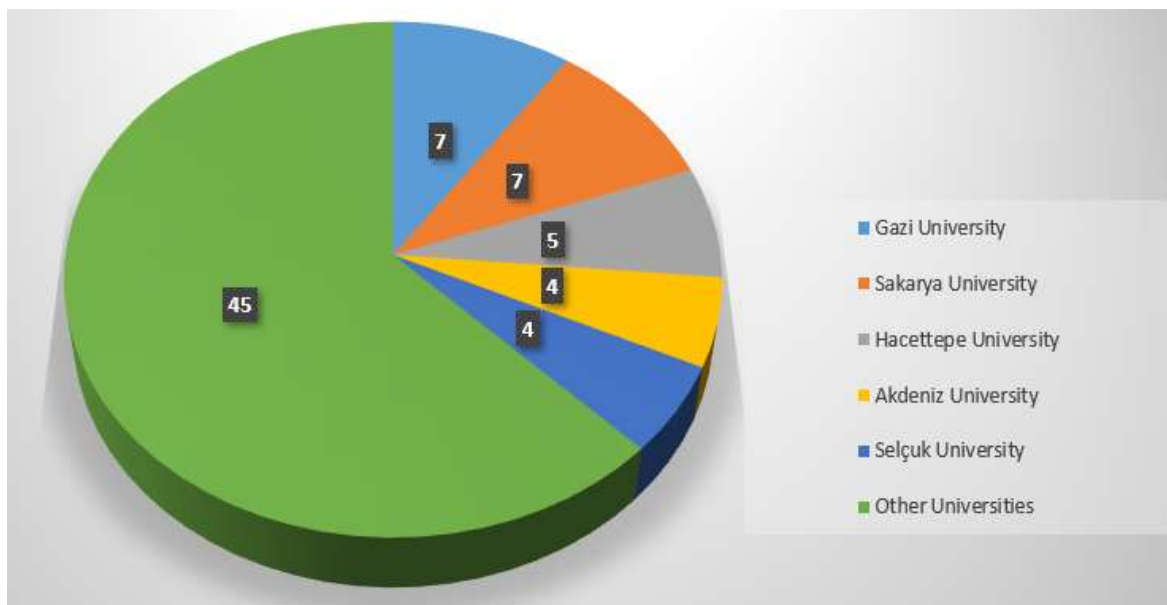
According to the findings of the research, there are a total of 72 theses and dissertations in the related literature. As reflected in the Table 1, of the theses in relation to the adaptation of international students continuing their education in higher education institutions in Turkey, 62 were master's theses, 10 were Ph.D. dissertations. Also, 46 were written between 2019-2023, 18 were written between 2014-2018 and 8 were written in 2013 and earlier. Finally, 63 were written in Turkish, 9 of the theses were written in English.

Table 1. Descriptive details of the theses/dissertations.

Thesis Type	Master's	PhD	
	62	10	
Language	Turkish	English	
	63	9	
Years	2013 and before	2014-2018	2019-2023
	8	18	46

The universities where the largest number of theses/dissertations were written were Gazi University, Sakarya University, and Hacettepe University (See Figure 1.)

Figure 1. Distribution of the theses according to the universities where they were written



As you can see in Table 2, 43 of the theses' authors were female, 29 of them were male, 44 of them were Turkish and 28 of them were international researchers. It was seen that 28 of the postgraduate theses were written under the

supervision of faculty members with the title of Prof. Dr., 25 of them with the title of Assoc. Dr. and 19 of them with the title of Asst. Prof. Dr.

Table 2. Descriptive details about the authors and advisors of the theses/dissertations.

Nationality of authors	<i>Turkish</i>	<i>Others</i>	
	44	28	
Gender of authors	<i>Female</i>	<i>Male</i>	
	43	29	
Title of thesis advisors	<i>Prof. Dr.</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>	<i>Asst. Prof. Dr.</i>
	28	25	19

As can be seen in Table 3, most of the theses were prepared using quantitative and qualitative research methods. In addition, while 29 of them did not include information about the research model, 15 of them were based on review and 9 of them were based on phenomenological research model. The sample group was frequently mixed that includes different groups of students from different countries or regions. 30 of research was conducted on a very limited sample size (0-50), and 25 of them were based on the data retrieved from 201 or more students. Next, only one data collection tool was used in the majority of the theses and the most frequently used data collection tools were scales, questionnaires and interview forms. Finally, multiple analysis techniques including independent sample t-test and ANOVA, descriptive statistics and content analysis were mostly used techniques in data analysis process.

Table 3. Details about the methodology of the theses/dissertations.

Research method	<i>Quantitative</i>	<i>Qualitative</i>	<i>Mixed</i>	<i>Unspecified</i>	
	34	32	4	2	
Research model	<i>Review</i>	<i>Phenomenological</i>	<i>Cross-sectional</i>	<i>Others</i>	<i>Unspecified</i>
	15	9	3	16	29
Sample Group	<i>Mixed</i>	<i>African</i>	<i>Syrian</i>	<i>Turkic Republics</i>	
	48	5	7	12	
Sample Size	<i>0-50</i>	<i>51-100</i>	<i>101-150</i>	<i>151-200</i>	<i>201 or more</i>
	30	5	6	6	25
Number of data collection tools	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>		
	59	9	4		
Type of data collection tools	<i>Survey</i>	<i>Scale</i>	<i>Interview</i>	<i>Mixed</i>	<i>Others</i>
	12	23	23	13	1
Data analysis techniques	<i>Content Analysis Techniques</i>	<i>Descriptive Analysis Techniques</i>	<i>Multiple Analysis Techniques</i>	<i>Others</i>	<i>Unspecified</i>
	12	4	38	9	9

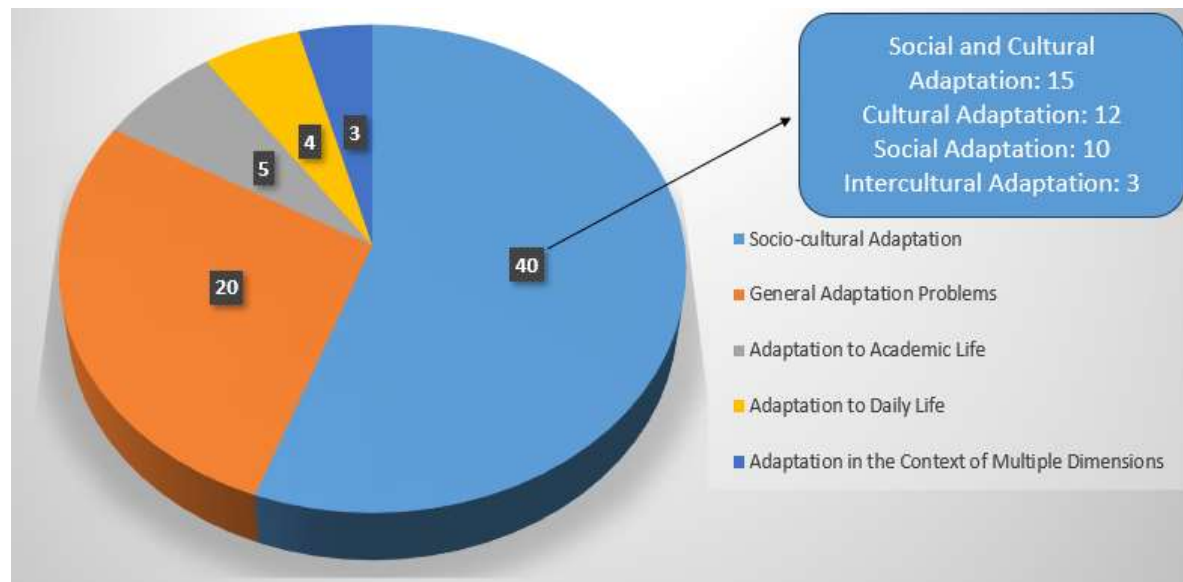
As depicted in Table 4, while the number of theses written in state universities is 60, the number of theses written in foundation universities is 12. The institute with the highest number of theses on the adaptation of international students is the Social Sciences. The most of theses were written by students from the institute of social sciences, educational sciences and sociology departments.

Table 4. Details about the universities, institutes, and disciplines.

Type of University	State		Foundation									
	60		12									
Institutes	<i>Institute of Educational Sciences</i>		<i>Institute of Social Sciences</i>		<i>Institute of Postgraduate Education</i>		<i>Institute of Population Studies</i>					
	16		47		8		1					
Disciplines	<i>Sociology</i>		<i>Educational Sciences</i>		<i>Business / Business Management</i>		<i>Psychological Counselling and Guidance</i>		<i>Social Work</i>		<i>Others</i>	
	14		15		8		3		3		29	

Last but not least, according to the research findings, themes in the theses were socio-cultural adaptation, followed by general adaptation problems, adaptation to academic life, adaptation to daily life and adaptation in the context of multiple dimensions (See Figure 2).

Figure 2. Distribution of the theses according to the themes they focus on



Discussion

It is noteworthy that there are very few postgraduate theses on important sub-factors such as academic adaptation and adaptation to daily life. None of the theses addressed the issue of psychological adjustment, which is another sub-factor in the context of adaptation. Only three studies examined adaptation processes as a whole and investigated them in the context of more than one factor. Among the postgraduate theses, 29 (40%) did not mention the research model at all. This situation points to an important deficiency in terms of the methodology of the related theses. The number of Ph.D. level postgraduate theses focusing on the adaptation processes of international students is quite

limited. In the period 2019-2023, theses focusing on the adaptation of international students consist of 64% of all theses. This indicates that the topic has attracted increasing attention among researchers in recent years. The number of theses in English is quite limited to provide more visibility in the international literature. The number of postgraduate theses on the adaptation processes of international students in universities hosting the highest number of international students in Turkey is quite limited.

Conclusion

This study reflects an analysis of theses focusing on the adaptation of international students in terms of general characteristics and content. The theses analyzed were evaluated on a number of different variables. Within the scope of the research results, it has been revealed that there are requirements such as holistic evaluation of the concept of adaptation. There are not enough studies on this subject and universities should take steps to encourage students to be more devoted when dealing with the method part of the theses and to increase the number of Ph.D. theses based on multiple data collection tools.

Recommendations

The deficiency in the related literature can be eliminated by conducting quantitative, qualitative, and mixed design studies that address the adaptation processes of international students holistically in the context of multidimensional. Carrying out more research on other important sub-factors such as academic adaptation, adaptation to daily life and psychological adaptation can contribute to the literature. Researchers working in this field can encourage students to prepare more inclusive Ph.D. theses on the adaptation processes of international students. Preparation of theses in different languages based on the topic can be supported. Since the issue is important in the context of current higher education policies in our country, researchers focusing on this issue can be encouraged. Postgraduate theses based on the adaptation processes of international students can be prepared in universities that host the highest number of international students in Turkey.

References

- Aba, D. (2013). Internalization of higher education and student mobility in Europe and the case of Turkey. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 42(2), 99-110.
- Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 290-305. <https://doi.org/10.1177/1028315307303542>
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697-712.
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(174), 33-38.
- Ersoy, A. (2015). Doktora öğrencilerinin ilk nitel araştırma deneyimlerinin günlükler aracılığıyla incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 549-568, DOI: <http://10.14527/pegegog.2015.030>
- Kehm, B. M., & Teichler, U. (2007). Research on internationalisation in higher Education. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 260-273. <https://doi.org/10.1177/1028315307303534>
- Knight, J. (2008). Internationalization: A decade of changes and challenges. *International Higher Education*, (50). <https://doi.org/10.6017/ihe.2008.50.8001>
- Li, A., & Gasser, M. B. (2005). Predicting Asian international students' sociocultural adjustment: A test of two mediation models. *International journal of intercultural relations*, 29(5), 561-576.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2014). *Research in education: Evidence-based inquiry* (6th ed.). Allyn and Bacon.
- McMillan, J.H. (2011). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (6th ed.). Pearson
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2019). *Nitel veri analizi: Genişletilmiş bir kaynak kitap* (S. AkbabaAltun, & A. Ersoy, Çev.). Pegem. (Orijinal yayın tarihi 1994).
- Oz, Y. (2020). The emergence of Turkey as a regional hub for international students: A macro-level analysis. In A. W. Wiseman (Ed.) *Annual review of comparative and international education 2020*. Emerald.

-
- Pike, S. (2012). Destination positioning opportunities using personal values: Elicited through the repertory test with laddering analysis. *Tourism Management*, 33(1), 100-107. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2011.02.008>
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250. <http://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Sigalas, E. (2010). Cross-border mobility and European identity: The effectiveness of intergroup contact during the Erasmus year abroad. *European Union Politics*, 11(2), 241-265. <https://doi.org/10.1177/1465116510363656>
- Spencer-Oatey, H., & Xiong, Z. (2006). Chinese students' psychological and sociocultural adjustments to Britain: An empirical study. *Language, Culture and Curriculum*, 19(1), 37-53. <https://doi.org/10.1080/07908310608668753>
- Ültay, E., Akyurt, H. & Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 188-201. <http://10.21733/ibad.871703>
- Woldegiorgis, E. T., & Doevenspeck, M. (2015). Current trends, challenges and prospects of student mobility in the African higher education landscape. *International Journal of Higher Education*, 4(2). <https://doi.org/10.5430/ijhe.v4n2p105>
- YÖK (2023). Yükseköğretimde hedef odaklı uluslararasılaşma. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2021/yuksekokretimde-hedef-odakli-uluslararasilasma-raporu-yayimlandi.aspx>
- Zhou, Y., Jindal-Snape, D., Topping, K., & Todman, J. (2008). Theoretical models of culture shock and adaptation in international students in higher education. *Studies in Higher Education*, 33(1), 63-75. <https://doi.org/10.1080/03075070701794833>

Türkçe Dersinde Oyunlaştırılmış Ders Planı Uygulayan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Meryem GÜLER¹
Atatürk Üniversitesi

Orhan ÖZEN²
Atatürk Üniversitesi

Osman MERT³
Ankara Üniversitesi

Özet

Eğitim ve öğretim ortamlarında başarı, motivasyon ve öğrenci katılımı gibi istendik unsurların meydana gelmesinde etkisi giderek artan oyunlaştırmanın eğitim paydaşları tarafından her aşamasının incelenmesi önemlilik arz etmektedir. Bu araştırmanın amacı derslerinde oyunlaştırılmış ders planı kullanan öğretmenlerin uygulama öncesi, uygulama sırası ve sonrasında yaşadığı problemleri tespit etmek ve geliştirdikleri çözümleri ve meslektaşlarına önerilerini sunmaktır. Nitel yaklaşımda tasarlanan araştırmada “Durum Çalışması” kullanılmıştır. Araştırmada amaçlı örneklem kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi, oyunlaştırılmış ders planı kullanan Türkçe öğretmenleridir. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmış, NVivo programından yararlanılmıştır. Araştırma bulguları, “Uygulama öncesi, sırası ve sonrası” şeklinde temalara ve ilgili alt kodlara ayrılmıştır. Uygulama öncesinde en fazla yaşanan problemlerin “Kazanımı oyunlaştırma ile bütünleştirebilme” ve “Müfredatı yetiştirme kaygısı” olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları Türkçe öğretmenlerinin uygulama sırasında en çok “ders süresi” problemini yaşadıklarını göstermiştir. Uygulama sonrasında ise en çok yaşanan problem “uygun dönüt” konusundadır. Türkçe öğretmenleri derslerinde yaşadıkları uygulama öncesi, sırası ve sonrası problemlere sundukları çözüm önerilerinde “planlama” en çok vurgulanan çözümdür. Öğretmenler, meslektaşlarına oyunlaştırmada planlamayı dikkatli ve öğrenciye görelilik kuralına göre yapmalarını önermişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, oyunlaştırma, oyunlaştırılmış ders planı, oyunlaştırmanın sınırlılıkları

Giriş

Oyunlaştırma, eğitim ve öğretim ortamında öğrencilerde istenen davranışların kazandırılmasına yardımcı olabilecek uygulamalardan biridir. Oyunlaştırmanın yarattığı etkilerin öğrenci yararına olduğu düşünülerek oyunlaştırmanın eğitimde de uygulanması sağlanmıştır. Oyun elementlerinin eğitim ortamlarına aktarılmasıyla öğrencilerin derse katılım, motivasyon ve tutumlarının istenen duruma getirilmesi hedeflenmektedir.

Yapılan araştırmalarda oyunlaştırma yaklaşımının Türkçe eğitiminde başarı, motivasyon ve tutumu artırdığı yönünde sonuçlara ulaşılmıştır (Mete & Batıbay, 2019). Eğitim ve öğretimde öğrenci merkezli bir yaklaşımla, hedeflenen kazanımların öğrenci tarafından özümsemesi derse katılımın tutum ve motivasyonu artırması; istenen iş birlikli öğrenmenin ve TÖP’deki öğrenci yeterliklerinin kazanılması bakımından oyunlaştırma yaklaşımının eğitime uygulanması önemli görülmektedir.

Oyun öğeleri öğrencilerde nötr veya negatif bir etki yaratabilmektedir. Bu yüzden oyunlaştırmada en önemli aşamanın tasarım oluşturma kısmı olduğunu söylemektedir (Deterding vd., 2011; Nadi-Ravandi & Batooli, 2022; Özer Albayrak, 2022). Öğrencilerin motivasyon, başarı ve katılımlarını artıran oyunlaştırmanın tespit edilen sınırlılıkları da mevcuttur. Demirbilek ve Tamer (2010), kaynak sınırlılıklarının önemli bir sorun olduğunu belirtmiştir. Sanchez-Mena & Marti-Parreno (2017), öğretmenlerin oyunlaştırmayla ilgili tespit ettiği sorunları kaynakların sınırlılığı, öğrenci isteksizliği, konu seçimi ve sınıf dinamikleri olarak kodlamıştır. Yüksel & Canlı (2019), web 2.0 araçları kullanarak yaptıkları çalışmada öğrenciler tarafından aktarılan, teknolojik araç imkânı; internet sıkıntısı ve dönütlerin sadece puan ve ödül olarak ifade edilmesi problemlerini tespit etmiş ve dışsal motivasyona bağlılığın önemli bir sorun olduğunu eklemiştir.

¹ Sorumlu Yazar. Doktora Öğrencisi, Atatürk Üniversitesi, mrymgr7@gmail.com

² Doktora Öğrencisi, Atatürk Üniversitesi, orhanozen25@gmail.com,

³ Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Eski Türk Dili Anabilim Dalı, omert@ankara.edu.tr, ORCID: ORCID:0000-0001-6159-1906

Tonbuloğlu & ukurbaşı (2023), 411 üretmenin katıldığı anket ile topladıkları verilerin analizleri sonucunda “internet hızı, kota ve bağlantı problemleri, uzaktan eğitim platformu problemleri (Eba, Zoom, Google Meet vb.), retmen/rencilerin teknolojik bilgi eksikliğinden kaynaklanan problemler, rencilerin/retmenlerin teknolojik araç yetersizliği ve eksiklikleri, bilgisayar, tablet, modem vb. donanımsal problemler, dijital içerik ve ders yönetimi, renci katılımı” başlıklı problemler tespit etmiş ve teknolojik yetersizlik problemlerine çözüm olarak üretmenler arası dayanışmanın önemini vurgulamıştır. Sever, Bayar & Toker (2023), 22 retmenden yarı yapılandırılmış görüşme formuyla topladıkları veriye dayanarak retmenlerin web 2.0 araçları kullanarak yaptıkları oyunlaştırma çalışmalarında teknolojik bağımlılık ve internet sıkıntısı problemlerinin mevcut olduğunu tespit etmişlerdir. Yapılan araştırmalarda teknolojiye ulaşma ve internet konusunda sıkıntı çekildiği ve dışsal motivasyonun önemli bir problem olduğu görölmektedir (Bozkurt vd., 2014; Deci vd., 2001; Demir-Öztürk & Eren, 2020; Lawley, 2012; Şenocak, 2019). Oyunlaştırma sürecinde yaşanan problemler; okul, retmen, renci ve veli gibi eğitim ve üretim paydaşlarına göre farklılaşsa da yaşanan sorunların tespitinin çözüm önerilerinin geliştirilmesine fayda sağlayacağı düşünölmektedir. Sorun tespitinin yapıldığı bu çalışmalarda çözüm önerileri sunulsa da alanda denenmiş ve işleyen çözüm önerilerinin sunulduğu bir araştırma bulunmamaktadır. Bununla birlikte sadece oyunlaştırma sürecinde değil, oyunlaştırmanın tasarımı sürecinde ve sonrasında da karşılaşılan problemleri tespit etmeyi hedefleyen bu araştırmanın alandaki bir boşluğu doldurması ve eğitim, üretim paydaşlarına faydalı olması beklenmektedir.

Bu araştırmada oyunlaştırılmış Türkçe derslerinde, retmenlerin uygulama öncesi, aşaması ve sonrasında karşılaştığı problemler ve nasıl çözüm ürettikleri tespit edilmiştir. Araştırmanın, faydalarının kanıtlandığı ve giderek kullanımının yaygınlaştığı oyunlaştırmanın sınırlılıklarının en aza indirgenmesi açısından çözüm önerileri sunması beklenmektedir. Bu amaç doğrultusunda araştırma problemleri şöyle belirlenmiştir:

1. Türkçe retmenleri oyunlaştırılmış ders planı tasarlayıp uygularken hangi aşamada ne gibi sorunlarla karşılaşmıştır?
 - a. Uygulama öncesinde karşılaşılan problemler nelerdir (kazanıma uygunluk, oyunlaştırma modeline karar verme, uygun web 2.0 aracını seçme, dinamik, mekanik ve bileşenleri sınırlandırma, müfredat ve ders saatine uygun tasarım yapma, diğer...)?
 - b. Uygulama aşamasında karşılaşılan problemler nelerdir (ders süresi, teknolojik aksaklıklar, internet sıkıntısı, renci katılımı, sınıf yönetimi, diğer...)
 - c. Uygulama sonrasında karşılaşılan problemler nelerdir (uygun dönüt, değerlendirme, ödev, diğer...)
2. Türkçe retmenleri oyunlaştırılmış ders planı tasarlayıp uygularken karşılaştıkları sorunlara ne gibi çözümler üretmiştir?
3. Türkçe retmenlerinin oyunlaştırılmış ders planı uygulamak isteyen retmenlere önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma nitel bir yaklaşımda tasarlanmıştır. Bu araştırmada bir ortamı, bağlamı, etkileyen durumu ve o durumdan etkilenen faktörleri her yönüyle inceleyip anlamaya yarayan (Yin, 2014) “Durum Çalışması” kullanılacaktır. Durum çalışmaları bir sorunu veya durumu kendi bağlamında çeşitli veri kaynakları kullanarak bütüncül olarak incelemekte olduğu için eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılmaktadır (Gall vd., 2003, McMillan & Schumacher, 2006). Bu araştırmada üretim ortamlarında oyunlaştırılmış ders planı ve oyunlaştırma araçları kullanan retmenlerin, renme üretme süreçlerini etkileyen sorunların tespit edilip incelenmesi ve çözüm önerileri sunulması amaçlanmıştır.

Amaçlı örneklem kullanılan bu araştırmada Erzurum ilinde görev yapan ve derslerinde oyunlaştırma kullanan Türkçe retmenleri ile çalışılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Aşağıdaki tabloda katılımcılara ait veriler gösterilmiştir:

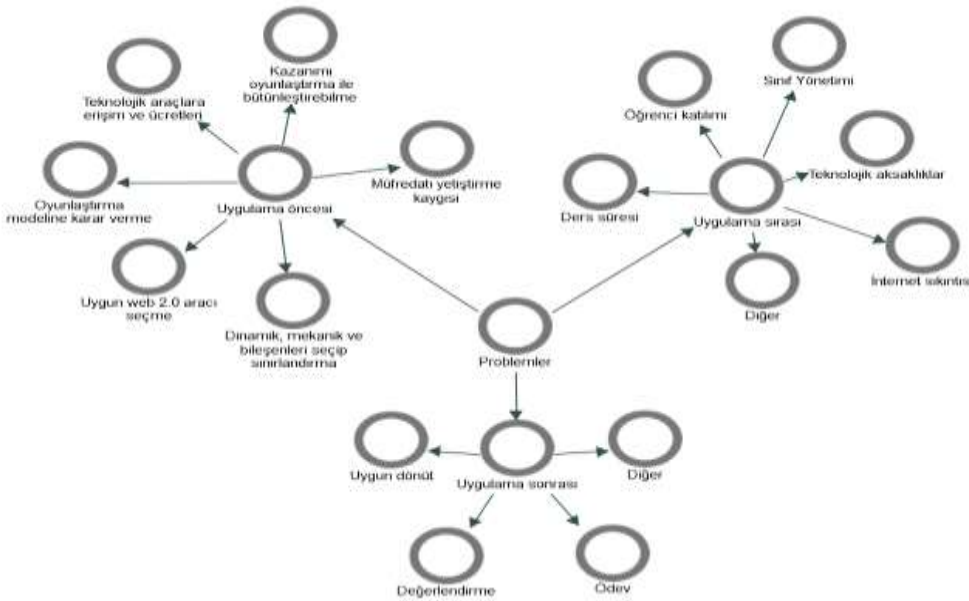
Tablo 24.*Çalışma Grubuna Ait Bilgiler*

		Kadın	Erkek	Toplam
		<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
Yaş	20-25	1	0	1
	25-30	5	2	7
	30-35	9	6	15
	35-40	8	5	13
	40-45	3	5	8
	45-50	0	2	2
	50-55	0	1	1
	55-60	0	1	1
Toplam		26	22	48

Tablo 1’de gösterildiği gibi araştırmaya 20- 60 yaş arası, 26 kadın 22 erkek toplamda 48 Türkçe öğretmeni katılmıştır.

Bir konuyu derinlemesine incelemek ve cevaplardan yola çıkarak durumu iyi bir şekilde anlamak için yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmaktadır (Harrell & Bradley, 2009). Araştırmanın veri toplama aracı araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formudur.

Veriler içerik analizi yöntemiyle temalara ve kodlara ayrılmıştır. İçerik analiziyle katılımcıların görüşlerinin içerikleri sistematik olarak tanımlanmaktadır (Altunışık vd., 2017). İçerik analizinde NVivo programı kullanılmıştır. Veriler bir alan uzmanına incelenilerek analize son hâli verilmiştir. Aşağıdaki şekilde araştırmanın kodları ve şemaları verilmiştir:

**Şekil 4.** *Ders Planı Uygulayan Öğretmenlerin Yaşadığı Problemler*

Şekle göre oyunlaştırılmış ders planı uygulayan öğretmenlerin yaşadığı problemler uygulama öncesi, sırası ve sonrası temalarında alt kodlara ayrılmıştır. Katılımcıların oyunlaştırma uygulaması öncesinde karşılaştığı problemler literatür taraması ve katılımcı yanıtları sonrasında “Dinamik, mekanik ve bileşenleri seçip sınırlandırma”; “Kazanımı oyunlaştırma ile bütünleştirebilme”; “Müfredatı yetiştirme kaygısı”; “Oyunlaştırma modeline karar verme”; “Teknolojik araçlara erişim ve ücretleri”; “Uygun web 2.0 aracı seçme” olarak kodlanmıştır. Oyunlaştırma sırasında yaşadıkları problemler “Ders süresi”; “İnternet sıkıntısı”; “Öğrenci katılımı”; “Sınıf Yönetimi”; “Teknolojik aksaklıklar”; “Diğer” olarak kodlanmıştır. Oyunlaştırma sonrasında karşılaşılan problemler ise “Değerlendirme”; “Ödev”; “Uygun dönüt”; “Diğer” olarak kodlanmıştır. Kodlara örnek olarak verilen alıntıların hangi katılımcıya ait olduğu şöyle kodlanmıştır: “(K,1,40-45). Bu kodlama “Kadın, 1. sıradaki katılımcı, 40-45 yaş aralığında” anlamına gelmektedir.

Bulgular

1. Türkçe öğretmenleri oyunlaştırılmış ders planı tasarlayıp uygularken karşılaştıkları sorunlar

a. Uygulama öncesinde karşılaşılan problemler

Aşağıdaki tabloda uygulama öncesi karşılaşılan problemlerin katılımcılar tarafından seçilme durumu gösterilmektedir:

Tablo 25.

Uygulama Öncesi Yaşanan Problemler

Uygulama Öncesi Yaşanan Problemler	f
Dinamik, mekanik ve bileşenleri seçip sınırlandırma	4
Kazanımı oyunlaştırma ile bütünleştirebilme	20
Müfredatı yetiştirme kaygısı	20
Oyunlaştırma modeline karar verme	7
Teknolojik araçlara erişim ve ücretleri	11
Uygun web 2.0 aracı seçme	10
Toplam	46

Tabloya göre 48 katılımcıdan 46’sı uygulama öncesinde problem yaşamıştır. “Kazanımı oyunlaştırma ile bütünleştirebilme” ve “Müfredatı yetiştirme kaygısı” kategorilerini ise 20 katılımcı seçmiştir. Bu problemler en fazla yaşanan problemlerdir. Uygulama öncesindeki problemlerden “Dinamik, mekanik ve bileşenleri seçip sınırlandırma” kategorisi 4 öğretmenle en az seçilen kategoridir.

b. Uygulama aşamasında karşılaşılan problemler

Aşağıdaki tabloda uygulama aşamasında karşılaşılan problemler ve seçilme durumları gösterilmiştir:

Tablo 26

Uygulama Sırası Yaşanan Problemler

Uygulama Sırası Yaşanan Problemler	f
Ders süresi	24
İnternet sıkıntısı	10
Öğrenci katılımı	12
Sınıf Yönetimi	20

Teknolojik aksaklıklar	16
Diğer	2
Toplam	47

Tabloya göre 48 öğretmenden 47'si oyunlaştırma sırasında problem yaşamıştır. En çok “ders süresi” (24 kişi) konusunda problem yaşanmış bunu 20 sorun bildirisi ile “sınıf yönetimi” sorunu takip etmiştir. Oyunlaştırma sırasında en az işaretlenen problem ise 10 kişinin seçimi ile “internet sıkıntısı” olmuştur. Katılımcılardan “Diğer” koduna giren 2 yanıt bildirilmiştir. “Aşırı iş yükü (E, 2, 30-35).”; “Sınıflar kalabalık (K, 48, 30-35).” yanıtları verilmiştir.

c. Uygulama sonrasında karşılaşılan problemler

Aşağıdaki tabloda öğretmenlerin oyunlaştırılmış ders planı uygulaması sonrasında yaşadıkları problemler gösterilmiştir:

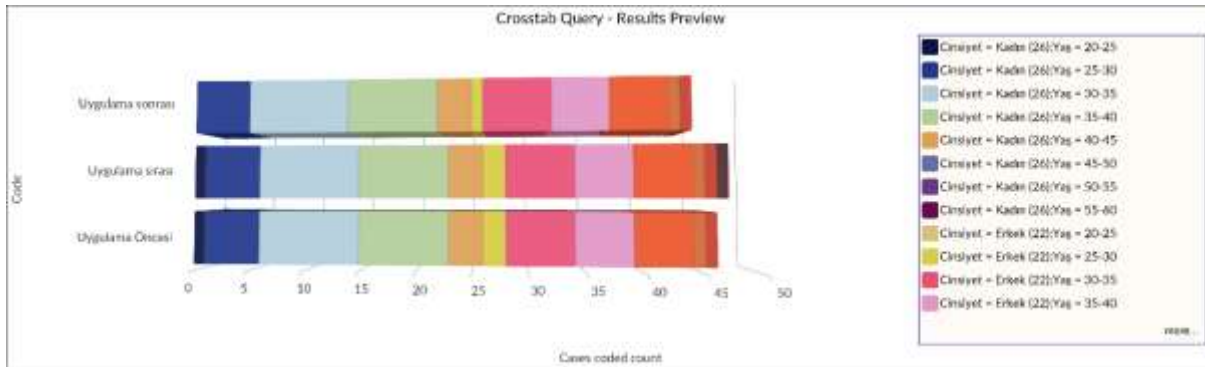
Tablo 27

Uygulama Sonrası Problemler

Uygulama Sonrası Problemler	f
Değerlendirme	16
Ödev	17
Uygun dönüt	22
Diğer	2
Toplam	44

Tabloya göre 48 öğretmenden 44'ü uygulama sonrasında problem yaşamıştır. Bunlardan “uygun dönüt” problemi en çok (22) işaretlenen problem olmuştur. Onu 17 işaretlenme ile “ödev” sorunu takip etmiş, “değerlendirme” problemi de 17 kez işaretlenmiştir. “Diğer” problemler ise 2 kere işaretlenmiştir: “Başarı eksikliği (K, 8, 30-35).”; “Oynanan oyunun işitme düzeyi iyi olan öğrenciler için seslendirilmesi (E, 11, 50-55).” olarak yanıtlanmıştır.

Aşağıdaki şekilde oyunlaştırma sürecinde yaşanan problemlerin ortaya çıkma aşamasına göre durumu verilmiştir.

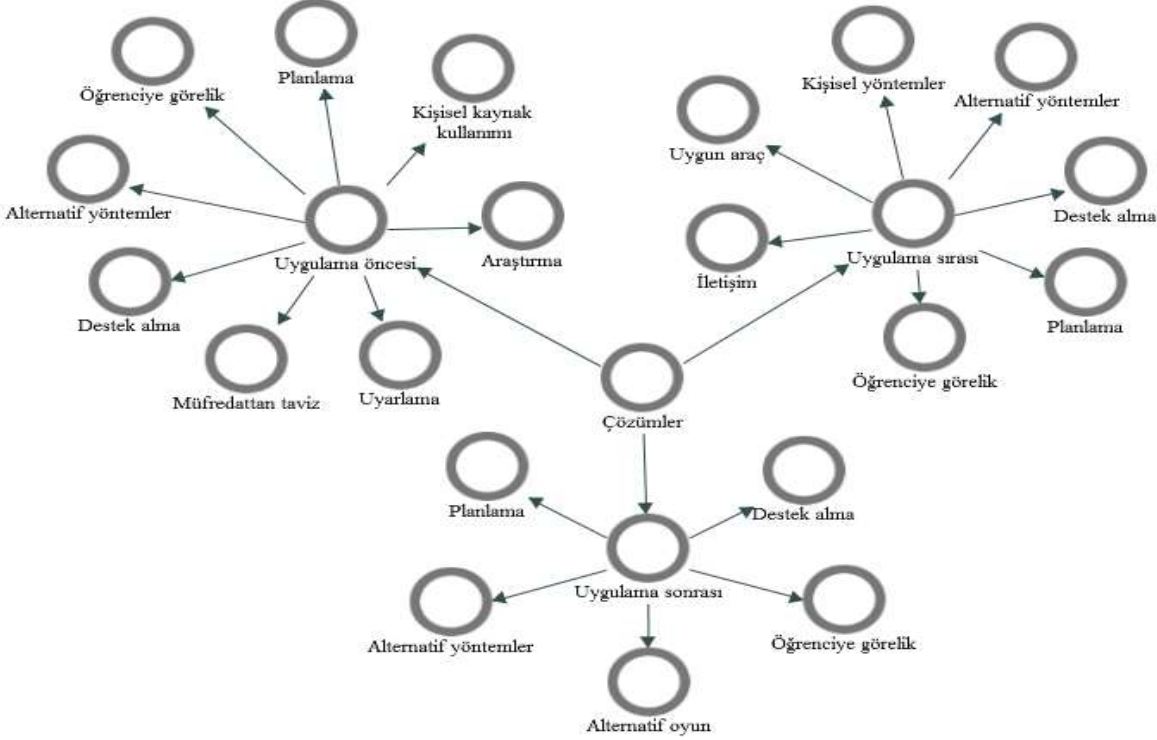


Şekil 5. *Oyunlaştırma Sürecinde Yaşanan Problemlerin Ortaya Çıkma Aşamasına Göre Durumu*

Şekil 2'ye göre Türkçe öğretmenleri en çok uygulama sırasında problem yaşamıştır. Bunu ikinci sırada uygulama öncesi problemler takip etmiş, en az uygulama sırasında problem yaşadıkları görülmüştür.

2. Türkçe öğretmenleri oyunlaştırılmış ders planı tasarlayıp uygularken karşılaştıkları sorunlara ürettikleri çözümler

Aşağıdaki şekilde Türkçe öğretmenlerinin oyunlaştırma sürecinde yaşadıkları problemlere ürettikleri çözümlerin kategori ve kodları gösterilmiştir:



Şekil 6. Türkçe Öğretmenlerinin Oyunlaştırma Sürecinde Yaşadıkları Problemlere Ürettikleri Çözümler

Öğretmenlerin yaşadıkları problemler “Uygulama öncesi, sırası ve sonrası” olmak üzere üç ana başlıkta incelenmiş ve alt başlıklara ayrılmıştır. Aşağıdaki tabloda Türkçe öğretmenlerinin karşılaştıkları problemlere ürettikleri çözümlerden örnekler verilmiştir:

Tablo 28.

Türkçe Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Problemlere Ürettikleri Çözümlere Örnekler

Çözümler	Örnekler	Toplam
		127
Uygulama öncesi		44
Alternatif yöntemler	“Materyal tasarlayarak (E,5,25-30).”; “Okulum işitme engelliler ortaokulu olduğu için öğrencilerin sözcük dağarcığı sınırlıydı. Bu probleme çözüm olarak oyunlarımnda herkesin anlayabileceği işaret dili veya pandomim tekniğini kullanmayı tasarladım (E,8,50-55).	4
Araştırma	“Web 2.0 araçları hakkında araştırma yapıp bu konuda donanım sahibi oldum (K,1,40-45).”; “Sosyal medya vasıtasıyla hangi web 2.0 aracının kullanılması gerektiğini öğrendim (K,12,35-40).”	7
Destek alma	“Yardım almaya çalıştım (K,19,20-25).” ; “Diğer öğretmenlerle istişare ettik (K,42,35-40).”	5

Kişisel kaynak kullanımı	“Farklı maillerle giriş yapıp ücret ödemedim (K,8,30-35).”; “İnternet erişimi konusunda kendi imkanlarımı kullandım (K,10,30-35).”; <i>Gerektiğinde satın alarak</i> , ders saatinde oynamalar yaparak (K,24,35-40).”	6
Müfredattan taviz	Müfredatı hızlı bir şekilde sıkıştırmaya çalışıyorum (E,7,35-40).”; “Çok hızlandım (E,22,35-40).”	6
Öğrenciye görelilik	“Uygulama öncesinde öğrencilere kısa bilgiler verip onların görüşlerine göre planlama yaparım (E,3,30-35).”; “Bütün öğrencilere ulaşamama sorununa karşılık çoklu zekâ anlayışını dersime entegre ettim (K,26,30-35).”	5
Planlama	“Olabildiğince az maliyetle ve kısa sürede süreci planlamak (E,13,30-35).”; “Daha basite indirgeyip yaptık (K,14,35-40).”	10
Uyarlama	“Mevcut web 2.0 araçlarından yola çıkarak uyarlama (E,4,25-30).”	1
Uygulama sırası		41
Alternatif yöntemler	“Ders süresinin yeterli olmayabileceği sorununa karşılık ubd temelli ders tasarımı planladım (K,26,25-30).”	7
Destek alma	“Bu konuyu bilen kişilerle beyin fırtınası yaptım ve teknolojik araçlardan faydalandım (E,32,40-45).”	2
İletişim	“Bu uygulamanın sadece bir oyun olduğunu, rekabeti abartmamaları gerektiğini anlattım (K,1,40-45).”; “İkna yoluna giderek seçenekler sunarak problemi çözmeye çalıştık (K,24,35-40).”	5
Kişisel yöntemler	“Kendi imkanlarımla internet kullanımım(E,7,35-40).”; “Taşınabilir internet aldım (K,8,30-35).”	5
Öğrenciye görelilik	Alternatif seçenekler sunarak oyunlaştırmayı sınırlandırıp öğrencilerin fikirlerini ön planla tutarak çözümler ürettim (E,3,30-35).”	7
Planlama	“öğrenci sayısı azaltılarak dönüşümlü bir şekilde uygulama yapma (K,12,35-40).; Sınıfı iki grup yapıyorum farklı günlerde oyun oynuyoruz (K,13,30-33).”; “Öğrenciye önce örnek oyun sunma (K,41,35-40).”	13
Uygun araç	“Uygun web 2.0 secimi (K,6,25-30).”	2
Uygulama sonrası		42
Alternatif oyun	“Farklı oyunlar denedim (K,1,40-45).”	3
Alternatif yöntemler	“Film vb. İzletileri (E,2,25-30).”; “Objektif bir değerlendirme oldukça zor olacağından genel bir ölçekle değerlendirme yapıyorum (K,14,35-40).”; “Öğrenciler oyuna kendilerini kaptırıp asıl amacı unuttukları için oyun sonrasında farklı ölçme değerlendirme araçları kullanımım (K,21,25-30).”; “Ödev yapma alışkanlığı olmayan öğrencilere ders sırasında sözlü tarzı sorular yönelttim (E,43,30-35).”	16
Destek alma	“Yardım alarak (E,39,40-45).”; “Aileleri de işin içine katarak öğrencilerin ödev sorumluluklarını artırdım (E,44,35-40).”; “Öğrenci görevlendirmeler yapıyorum. Ödev kontrolü yükünü öğrenci ile paylaşıyorum (K,48,25-30).”	3

Öğrenciye görelilik	“Öğrencilere soru cevap yöntemi ile uygun dönütler vererek (E,3,30-35).”; “Eksikliklere yönelik ödev (K,6,25-30).”; “Kişisel oyun deneyimleri not olarak ödevlendirmeyi bireysel olarak farklılaştırma yoluyla (K,30,30-35).”	7
Planlama	Oyunları içinde bulunduğumuz ortama göre hazırladım (E,5,25-30).”; “Uygun planlama ve aksaklıklar üzerinde çalışarak gerekli güncellemeleri yapmak (K,9,35-40).”; “Değerlendirme için gerekli süreyi dersin başında belirlemek ve öğrencilere söylemek aksi halde zil çalınca kadar öğrenciler oyunun devam etmesini istiyorlar değerlendirme için süre yetmiyor K,12,35-40).”	13

Tablo 5’te görüldüğü gibi uygulama öncesi ve sırasıyla ilgili problemlerde en çok “planlama” ile çözüm bulunmuştur. Uygulama sonrasında ise “alternatif yöntemler” alt başlığında oyunlaştırma dışı dönüt alma, değerlendirme yöntemlerinin çözüm olarak kullanıldığı tespit edilmiştir.

3. Türkçe öğretmenlerinin oyunlaştırılmış ders planı uygulamak isteyen öğretmenlere önerileri

Aşağıdaki şekilde Türkçe öğretmenlerinin oyunlaştırılmış ders planı hazırlayacak öğretmenlere verdiği önerilerin kodları gösterilmiştir:



Şekil 7. Türkçe Öğretmenlerinin Oyunlaştırılmış Ders Planı Hazırlayacak Öğretmenlere Önerileri

Şekil 4’te görüldüğü gibi oyunlaştırma kullanan öğretmenlerin önerileri “merak uyandırma, alternatif yöntemler, araştırma, planlama, teknoloji kullanımı, destek ve iş birliği, kazanıma uygunluk, öğrenciye görelilik” alt başlıklarına ayrılmıştır. Aşağıdaki tabloda öğretmenlerin önerilerinden örnekler verilmiştir:

Tablo 29.

Türkçe Öğretmenlerinin Oyunlaştırılmış Ders Planı Hazırlayacak Olan Öğretmenlere Önerilerine Örnekler

Öneriler	Toplam
Örnek	<i>f</i> (48)

Alternatif yöntemler	Pandomim tekniğini kullanmalarını tavsiye ederim. Öğrenciler oyunu yaparak öğrendikleri için ders kazanımlarını unutma oranları düşmektedir (E,11 ,50-55).; “Tek yöntem yerine en az iki yöntem kullanmak (K,31,30-35).”; “Drama (K,38,25-30).”	7
Araştırma	“Öncelikle teknolojik bilgiye sahip olma gerekliliği (K,12,35-40).”	3
Destek ve iş birliği	“Araştırma, danışma vb. (K,6,25-30).”; “Oyunlaştırma planının açık anlaşılır ve uygulanabilir olmasına dikkat etmeleri, destek almaları, esnek planlar hazırlamaları, teknolojik alt yapı için iş birliği kurmaları (E,7,35-40).”	4
Kazanıma uygunluk	“Kazanımları ve öğrencilerin başarı oranlarını göz önüne almalarını (K,19, 20-25).”	1
Merak uyandırma	“Akıllı tahta, web 2.0 araçları, teknoloji mutlaka işin içinde olmalı. Öğrencilerde uygulama öncesinde merak duygusu oluşturulmalı (K1,40-45).”;	2
Öğrenciye görelilik	“Seviyeye uygun oyun (K,46,30-35).”; “Çocukların dahil olduğu grup ve online yarışma havası olan oyunlar daha fazla ilgi çekiyor (K,48,25-30).”; “Öğrencilerin ilgi ve tutumlarını ölçüp ona göre oyun planlamalı (E,3,30-35).”; Oyunlaştırmadan önce öğrencilerin konuyu kavraması gerektiğini düşünüyorum. Oyun esnasında öğrenme kaygısını yitirip sadece kazanma amacına döndükleri için oyun pekiştirmek amacıyla kullanılmalı. Gruba dayalı oyundan çok bireysel oyunların tercih edilmesi gerektiğini düşünüyorum (K,21,25-30).”; “Öğrenci seviyesini dikkate almak. Becerilerine göre görev vermek (E,32,40-45).”; “Özellikle 5. Ve 6.sınıflar için bu yöntem ve teknikleri kullanmak hem güdü, motivasyon hem de kalıcılık açısından önemlidir E,34,25-30).	9
Planlama	“Sınıf mevcudu az sınıf bulmaları (K,47,30-35).”; Zamanı verimli kullanma (E,2,25-30).; “Sınıf yönetimi ve ders süresini kullanma, uygun planlama konularında eksiklikleri varsa tamamlamaları (K,9,35-40).”; “Pratikte bir hayli güç oyunlaştırılmış ders planı uygulamak. (Sınıf mevcudunun kalabalık olması, sınıf yönetimi, sınıfların heterojen olması gibi etkenlere bağlı olarak) Karmaşık, uygulaması zaman alacak plan yapmamaları yönünde tavsiyede bulunabilirim. Önce sınıfı tanıyıp daha sonra uygun plan yapılabilir (K,14,35-40); Uygun ortam ve öğrenci kaynağı yoksa çok da verimli olmayacağını bilmelerini isterim (K,27,30-35).”; “Uygun değerlendirme için değerlendirme çizelgeleri kullanabilir dersin son kısmında oyunlaştırma yapabilirler (K,30,30-35).	18
Teknoloji kullanımı	“Uygun web 2.0 araçlarını seçip sınıf seviyesine uygun bir şekilde uygulama (E,4,25-30).”; “Teknolojiden olabildiğince faydalanmak (E,13,30-35).”	4

Tablo 6’da görüldüğü üzere öğretmenlerin en çok “planlama” konusunda öneride bulunduğu tespit edilmiştir.

Tartışma

Bu araştırmaya benzer olarak literatürde web 2.0 araçları kullanımında veya çevrimiçi ortamlardaki teknoloji kullanımında yaşanan problemlerin çalışıldığı görülmektedir. Tonbuloğlu & Çukurbaşı (2023), “K-12 öğretmenlerinin çevrimiçi öğrenme sürecini zenginleştiren teknoloji kullanım durumları” adlı

çalışmalarında 411 öğretmenin katıldığı anket ile topladıkları verilerden tespit ettikleri problemleri “internet hızı, kota ve bağlantı problemleri, uzaktan eğitim platformu problemleri (Eba, Zoom, Google Meet vb.), öğretmen/öğrencilerin teknolojik bilgi eksikliğinden kaynaklanan problemler, öğrencilerin/öğretmenlerin teknolojik araç yetersizliği ve eksiklikleri, bilgisayar, tablet, modem vb. donanımsal problemler, dijital içerik ve ders yönetimi, öğrenci katılımı” başlıklara ayırmışlardır. Bu araştırmada ise oyunlaştırmanın uygulama öncesi ve sonrasındaki problemler de tespit edilmiştir. Bu araştırmanın sonuçları teknolojik sorunların var olduğunu tespit etmekle beraber en fazla yaşanan sonucun “teknoloji veya internet sıkıntısı değil; “ders süresi” olduğunu tespit etmiştir. Tonbuloğlu & Çukurbaşı (2023) teknolojik yetersizlik problemine çözüm olarak öğretmenler arası dayanışmanın önemini vurgularken bu araştırmanın sonuçları “planlama” konusunu ön plana çıkarmaktadır. Buna sebep olarak bu çalışmanın sadece teknolojik oyunlaştırma araçları kullanımını değil oyunlaştırılmış ders planı hazırlama sürecini de içermesi gösterilebilir. Bu araştırmada çevrimiçi ortamlar değil hem çevrimiçi hem de sınıf ortamındaki oyunlaştırma uygulamaları hedef alınmıştır.

Sever, Bayar & Toker (2023) “Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarına yönelik görüşleri” çalışmasında, 22 öğretmenden topladıkları verilerin sonucunda öğretmenlerin web 2.0 araçları kullanarak yaptıkları oyunlaştırma çalışmalarında teknolojik bağımlılık ve internet sıkıntısı problemlerini özellikle belirtmiştir. Bu araştırmada ise “müfredatı yetiştirme”; “kazanımı oyunlaştırma ile bütünleştirebilme” sorunları uygulama öncesi problemlerde öne çıkarken uygulama sırasında “ders süresi” ve “sınıf yönetimi” sorunları görülmektedir. Oyunlaştırmanın, web 2 araçlarının veya “teknolojik kaynak kullanımı”nda meydana gelen sorunlarla ilgili çalışmalara (Bozkurt vd., 2014; Deci vd., 2001; Demir-Öztürk & Eren, 2020; Lawley, 2012; Şenocak, 2019) benzer olarak bu çalışmada uygulama sırası problemler başlığına giren teknolojik sorunlar ve internet sıkıntısı alt başlıkları öğretmenlerin yaşadıkları problemlerdendir. Bu çalışmalardan ayrı olarak öğretmenlerin, uygulama sonrasında “öğrenciden dönüt alma, değerlendirme yapma” konularında da problem yaşadığı tespit edilmiştir.

Sonuç

Araştırmanın sonuçlarına göre Türkçe öğretmenleri uygulama öncesinde “kazanımı oyunla bütünleştirebilme” ve “Müfredatı yetiştirme kaygısı” problemlerini yaşamıştır. Uygulama sırasında “ders süresi” konusunda problem yaşanmış bunu “sınıf yönetimi” sorunu takip etmiştir. Katılımcılardan ikisi öğretmenlerin aşırı iş yükü sorunundan ve sınıflarından kalabalık olduğundan bahsetmiştir. Uygulama sonrasında ise “uygun dönüt” verme problemi en çok işaretlenen problem olmuştur. Oyunlaştırma uygulamalarında kadınların daha fazla problem yaşadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin en fazla problemi uygulama sırasında yaşadığını göstermektedir.

Problemlere çözüm olarak vurgu yapılan çözüm önerisi “planlama” olmuştur. Öğretmenler yaşadıkları problemler sonucunda özellikle ders süresi konusunda müfredattan taviz vermek zorunda kalmıştır. Teknolojik problemleri ise kişisel imkânlarıyla çözmeyi denemişler, meslektaşlarından destek alıp araştırma yaparak süreci yönetmişlerdir. Yaşanan problemlerin göz önüne alınarak planın yeniden düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Oyunlaştırma yapacak öğretmenlere planlamayı iyi yapmaları önerilmiş ve öğrenciye görelilik özelliğinin altı çizilmiştir.

Bu araştırmanın sonuçları oyunlaştırılmış ders planı yapmanın dikkatle planlanması gereken bir süreç olduğunu göstermiştir. Bulgulara göre oyunlaştırma süreci maddi ve manevi şartlardan etkilenen eğitim ve öğretimin bütün paydaşları tarafından dayanışma içinde gerçekleştirilmesi gereken bir süreçtir.

Öneriler

- Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin oyunlaştırma söz konusu olduğunda müfredatı yetiştirme kaygılarının olduğunu göstermiştir. Kazanımları oyunlaştırmaya adapte etmek konusunda da öğretmenler sıkıntı yaşamaktadır. Sınıfların kalabalık olması öğretmenlerin oyunlaştırma yapmaktan vazgeçmesine sebep olmaktadır. Bu yüzden öğretmenlere oyunlaştırma uygulamaları için ek zaman verilip, ayrı bir dersin oyunlaştırma gibi etkinliklere ayrılmasının sağlanması düşünülebilir.

- Müfredatın oyunlaştırmaya göre düzenlendiği esnetilip genişletilebilen örnek ders planları eğitim kurumlarınca öğretmenlere sağlanmalıdır. Öğretmenlerin kendi oyunlaştırılmış ders planlarını tasarlayabilmeleri için hizmet içi eğitimler verilmelidir.
- Oyunlaştırma sırasında yaşanan ders süresinin yetmemesi ve sınıf yönetiminin sağlanamaması konusunda araştırmacılar tarafından çözüme yönelik araştırmalar yapılmalıdır. Bu araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak öğretmenlerin oyunlaştırılmış ders planı yapmadan önce öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini iyi bilmesi, ortam ayarlamaları yapması, oyunlaştırmayı kendini geliştiren bir süreç olarak görüp yenilenebilen, güncel, esnek tasarımlar yapması önerilmektedir.
- Okullarda akıllı tahtalarda desteklenen web 2.0 araçlarının sayısı artırılmalı, bu uygulamalar için kurumlar bütçe ayırmalıdır.
- Uygulama sonrasına yönelik problemler için öğrenciye görelilik kuralına dikkat edilmesi önerilmektedir. Uygun dönüt, ödev ve değerlendirme için ayrıntılı plan yapıp aile ve öğrencilerle iş birliği yapılması önerilmektedir.
- Engelli öğrenciler için tasarlanan oyunlaştırılmış ders planı örnekleri artmalı, kurumlar tarafından daha fazla uygulamaya erişim sağlanmalıdır. Engelli öğrenciler için oyunlaştırılmış ders planı hazırlamak için ayrıca hizmet içi eğitim verilmeli, öğretmenlere ek zaman verilmeli ya da bir ders saati oyunlaştırma için ayrılmalıdır.

Kaynakça

- Altunışık, R., Bayraktaroğlu, S., Coşkun, R., & Yıldırım, E. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Deci, E. L., Koestner, R., Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of educational research*, 71(1), 1-27.
- Demir Öztürk, S. & Eren, E. (2020). Değerlendirme aracı olarak oyunlaştırma platformlarının kullanımının öğrencilerin derse katılım ve akademik motivasyonlarına etkisi. *Asya Öğretim Dergisi (Asian Journal of Instruction)*, 8(1), 47-65.
- Demirbilek, M., & Tamer, S. L. (2010). Math teachers' perspectives on using educational computer games in math education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 709-716.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011, September). From game design elements to gamefulness: defining "gamification". In *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments* (pp. 9-15). <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Harrell, M. C., & Bradley, M. (2009). *Data collection methods: Semi-structured interviews and focus groups*. <https://apps.dtic.mil/sti/pdfs/ADA512853.pdf>
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*, John Wiley & Sons.
- Lawley, E. (2012). Games as an alternate lens for design. *Interactions*, 19(4), 16-17.
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2014). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7th ed.). Pearson.
- Mete, F. & Batıbay, E. F. (2019). Web 2.0 Uygulamalarının Türkçe eğitiminde motivasyona etkisi: Kahoot örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1029-1047.
- Nadi-Ravandi, S., & Batooli, Z. (2022). Gamification in education: A scientometric, content and co-occurrence analysis of systematic review and meta-analysis articles. *Education and Information Technologies*, 1-32.
- Özer Albayrak, E. (2022). Türkiye'de ve dünyada ilköğretim düzeyinde oyunlaştırma üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların içerik analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 77-95.

-
- Sánchez-Mena, A., & Martí-Parreño, J. (2017). Drivers and barriers to adopting gamification: Teachers' perspectives. *Electronic Journal of e-Learning*, 15(5), 434-443.
- Sever, R., Bayar, B. & Toker, O. (2023). Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarına yönelik görüşleri. *Turkish Studies-Education*, 18(1), 1-13. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.62451>
- Tonbuloğlu, İ., & Çukurbaşı, B. (2023). K-12 öğretmenlerinin çevrimiçi öğrenme sürecini zenginleştiren teknoloji kullanım durumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(87), 1257-1279.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research design and methods* (5th ed.). SAGE.
- Yüksel, H. S., & Canlı, S. (2019). Oyunlaştırma ve öğrenci katılımı: lisans eğitiminde bir durum çalışması. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 17(2), 92-109.

Öğrencilerin Okul Yöneticilerinin İletişimine İlişkin Beklentileri

Aynur TAŞCIGİL¹

MEB

Sadegül AKBABA ALTUN²

Başkent Üniversitesi

Özet

Bu araştırma, öğrencilerin okul müdürlerinin iletişimine ilişkin beklentilerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu araştırma, öğrencilerin okul müdürleriyle rahatça iletişim kurup kurmadığını, okul müdürlerinin öğrencilerle iletişim kurarken nasıl bir dil kullandığını, yaşanan iletişim çatışmalarının neler olduğunu ve okul müdürlerinin etkili iletişim becerilerine sahip olup olmadığını öğrenci görüşleri alınarak ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırma, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Antalya'nın Kepez ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bulunan aynı eğitim düzeyinde farklı okullarda öğrenim gören 10 lise öğrencisinin görüşü alınarak yapılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerden veri toplanabilmesi için yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin büyük çoğunluğunun okul müdürleriyle iletişim kurabildikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra öğrencilerin büyük çoğunluğu okul müdürlerinin etkili iletişim becerisine sahip olmadığı yönde görüş bildirmiştir. Öğrencilerin görüşlerinden; okul müdürleriyle yaşadıkları iletişim çatışmalarının sebebinin kuşak farkının olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin, okul müdürlerinin iletişimine ilişkin beklentileri değerlendirildiğinde, okul müdürlerinden, öğrencilerinin görüşlerini dikkate alan, onları dinleyen, fikirlerini önemseyen; öğrencilerine karşı resmi bir dil kullanmaktan ziyade daha samimi ve anlayışlı dil kullanan biri olması beklenmektedir.

Anahtar sözcükler: Okul yöneticileri, öğrenciler, iletişim becerileri, iletişim çatışmaları

Abstract

This research was conducted to determine the expectations of students regarding the communication of school principals. It was aimed to reveal that students can easily communicate with school principals, what kind of language school principals use when communicating with their students, what communication conflicts are experienced and school principals have effective communication skills or not by taking student opinions. In this study, phenomenology design, which is one of the qualitative research methods, was used. The participants of the study were determined by using maximum diversity sampling from purposeful sampling methods. The research was conducted by taking the opinions of 10 high school students studying in different schools at the same education level under the Ministry of National Education in Kepez district of Antalya in the 2022-2023 academic year. A structured interview form was used to collect data from the students in the study group. The data obtained in the study were analyzed by content analysis technique. According to the results of the research, it was seen that most students were able to communicate with school principals. In addition, most of the students stated that the school principals did not have effective communication skills. From point of the students' view, it was understood that the reason for the communication conflicts they experienced with school principals was the generation difference. When the expectations of the students for the communication of the school principals are evaluated, the school principals are supposed to consider the opinions of their students, listen to them and care about their ideas. He is expected to be use more sincere and understanding language towards his students rather than a formal language.

Keywords: School principals, students, communication skills, communication conflicts

Giriş

Toplumsal bir varlık olan insan bu varlığını sürdürmek için iletişim kurmak durumundadır. İletişim; bir kişinin kendine gelen mesajları karşılıklı anlamlandırma sürecidir. (Cemaloğlu, 2021, s.186). Doğan Cüceloğlu'na göre iletişim, iki insan arasındaki anlamlı bilgi alışverişi ve insanları birbirine yakınlaştıran

¹ Sorumlu Yazar. Millî Eğitim Bakanlığı, aynursuat@gmail.com

² Prof. Dr., Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, akbabas@baskent.edu.tr ORCID:0000-0001-5690-6088

çok kanallı bir süreçtir. İnsanları birbirine yakınlaştıran ve onların sosyal gruplar halinde yaşamalarını sağlayan bir etkileşimdir. Umursanmak, olduğu gibi kabul edilmek, değerli hissedilmek, güçlü, güvenilir olmak ve sevmeye layık olmak var olmanın önemli boyutlarıdır. (Cüceloğlu, 2007, s.55). İş yaşamında olduğu gibi eğitim kurumlarında da insanların kendilerini değerli hissetmeleri önemlidir. İnsan değeri üzerine kurulan bu kurum kültürü dokusunda, bu ortama giren herkes kendini değerli hisseder. Bulunduğu kurumda kendini değerli hissetmeyen kişiler mutlu değildirler, kaliteyi önemsemezler ve işlerini severek yapmazlar. Bir kurumun amaçlarını gerçekleştirebilmesi için etkili iletişim ağı oluşturması gerekir. Eğitim kurumlarının var oluşundaki en etkin sebep iletişim olduğu için bu kurumun başarılı ya da başarısız olmasını oradaki iletişim şekli belirler. İletişim becerisi iyi olan biri aynı zamanda örgüt içerisinde iyi bir yöneticidir. Yönetimde başarılı olan bir yöneticinin en önemli yeteneği etkili bir iletişim yetisine sahip olmasıdır. (Eroğlu ve Sunel, 2004). Sosyal bir örgüt olan okullarda iletişimin nasıl gerçekleştiği oldukça önemlidir. Okuldaki verimli işleyişi ve başarıyı belirleyen en önemli etken olumlu iletişiminin olmasıdır. İletişim becerileri yönünden kendini her yönüyle geliştiren bir okul yöneticisinin ve öğretmenlerin, öğrencileri ve velileriyle gerçekleştirecekleri etkili bir iletişim, öğrencilerin beklentilerini anlamasını kolaylaştıracağı için kurumun başarısı da doğru orantılı olarak artar. (Eroğlu, 2008, s.227). Ahmet Şerif İzgören, iletişimde ve bilgide hiyerarşinin olmadığını savunur. İzgören'e göre; iletişime açık olan bir sistem yöneticisiyle kurulan sağlıklı bir iletişim, yeni fikirlerin ortaya çıkmasını ve çoğalmasını sağlar. Bu fikirleri gerçekten değerlendirmeye alan bir yönetici bulunduğu kurumda değişime yol açar. (İzgören, 2008, s.34). Okullarda yönetici, iş gören, öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkili ve sağlıklı bir iletişimin sürekliliği örgütsel iletişime verilen önemle gerçekleşir. (Çınkır, 2004). Bu nedenle yönetici ve çalışanlar, ihtiyaç duyulan etkili iletişim becerilerini örgütsel faaliyetlerin yerine getirilmesi için kullanabilmelidir. (Cemaloğlu, 2021, s.191). Örgütsel yapıyı iyi bilen ve etkili iletişim becerilerini yerinde ve zamanında kullanan bir yönetici bilgi kanallarını en iyi ve en doğru biçimde kullanarak bulunduğu kurumun etkililiğini arttırabilir. Servet Özdemir'e göre ise etkili ve sağlıklı bir örgütte iyi bir iletişim sistemi olmalıdır. Çünkü örgütler, kendine özgü işlevleri gerçekleştirebilmek için hem örgüt içerisine hem de örgüt dışına yönelik etkili bir iletişime ihtiyaç duymaktadır. (Özdemir, 2022, s.178). Bu bağlamda bir okul yöneticisinin öğretmen, öğrenci, okul personel çalışanı ve velileriyle iletişiminin daha etkili olabilmesi, kurumunun amaçlarını sağlıklı bir şekilde gerçekleştirebilmesi için okul yöneticisinin iletişim yöntemlerini bilmesi ve iletişim becerilerini kullanabilmesi önemlidir. (Sağır ve Parlak, 2018). Bu düşünce doğrultusunda okul yöneticilerinin çalışanları arasında yüksek dayanışma ortamı oluşturmak, okulda demokratik bir iklim yaratmak ve öğrenci-öğretmen motivasyonunu en üst seviyede tutmak için iletişim konusunda kendilerini geliştirebilmeleri amacıyla eğitimlere ve konferans ve seminerlere katılması gerekir. (Doğan, Çetin ve Koçak, 2015). Yapılan bir araştırma makalesinin bulguları, okul müdürlerinin iletişim beceri düzeylerinin iyi olduğunu ortaya koysa da iyileştirmeye açık yönlerinin de olduğunu gösterir. Okul yöneticisi seçme ve yetiştirme uygulamasında iletişim becerileri altında bir kriterin olması gerektiği vurgulanır. (Akan ve Mehrdad, 2019). Okulda öğretmenlerin etkili bir rol oynayabilmesi için her iki taraf için karşılıklı güven, sağlıklı bir iletişim, huzurlu bir ortam ve önemsenmek gibi temel ihtiyaçlarının giderilmesine gerek vardır. (Şanlı, Altun ve Karaca, 2014). Okullarında olumlu ve verimli bir şekilde örgüt iklimini oluşturan yöneticiler iletişimin önemini bilen ve uygulayabilen yöneticiler olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen ve öğrencilerin başarısını arttıracak en önemli faktör ise etkili okul ikliminin oluşturulmasıdır. (Aydoğan ve Kaşkaya, 2010). Bu bağlamda okul örgütünün etkili bir okul olabilmesi ve amaçlarını gerçekleştirebilmesi için bazı niteliklere sahip olması gerekir.

Eğitim öğretim ve yönetim sürecinde öğrencilerin yüksek standartlarda akademik başarıları yakalamalarına olanak sağlayacak bir yapı olması gerekmektedir. Bu yapı içerisinde ise okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenciler arasında karşılıklı etkili iletişim sağlayabilecekleri, düşünce ve fikirlerini söyleyebilecekleri, çevreleriyle etkileşimde olacakları bir okul kültürü oluşturulmalıdır. (Mujis, 2004). Etkili iletişimin sağlanamama sebeplerinden biri ise okul yöneticilerinin öğretmenleri örgütsel sessizliğe zorlamasıdır. Bu durumun okul yöneticisinin yönetim stratejisi olduğu söylenebilir. Ancak okul yöneticilerinin bu yaklaşımı, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun düşük kapasite ile çalışmasına, enerjilerini ve tüm güçlerini okulun

amaçları doğrultusunda kullanmalarına engel olmaktadır. Buna bağlı olarak yöneticilerin bu yaklaşımı öğrencilerin yüksek kalitede eğitim almalarının önüne geçmektedir. (Cemaloğlu, 2020, s.159). Oysa kurumların başarısı, kendi içinde bütünleşebilmesinden geçmektedir. Bu yönde bir bütünleşme kurumsal iletişimle mümkündür. Bir kurum içerisinde iletişim ne kadar güçlü ise okul yöneticisi çalışanlarına ve öğrencilerine o ölçüde kolay ulaşabilir. (Terzi, 2000). Okulun etkililiği ve öğrenci başarısını sağlamadaki rolü son zamanlarda sorgulanırken, eğitimin temel ögesi olan öğrencinin ihtiyaçlarının göz ardı edilmesi, okulun amaçlarına ulaşmak için uygulamalarını yeniden gözden geçirmesini gerektirmektedir. (Schlechty, 2011). Bu yeni rol ve görevlerin yenilenmesinde temel nokta öğrenci başarısı olmalıdır ve bu ancak kurum liderlerinin etkili ve sağlıklı iletişimiyle mümkündür. (Özden, 2011).

Bu araştırmada, öğrencilerin okul müdürlerinin iletişimine ilişkin beklentilerinin öğrenci görüşleri ışığında açığa çıkarılması amaçlanmıştır. Bu araştırmada, öğrencilerin, okul müdürleriyle rahatça iletişim kurup kuramadığı, okul müdürlerinin öğrencilerle iletişim kurarken kullandığı dilin niteliği, yaşanan iletişim çatışmalarının neler olduğu ve okul müdürlerinin etkili iletişim becerilerine sahip olup olmadığı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

- Lise öğrencilerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin öğrencilerle iletişimi nasıldır?
- Lise öğrencileri okul müdürleriyle rahatça iletişim kurabiliyor mu?
- Okul müdürleri öğrencilerle iletişim kurarken nasıl bir dil kullanıyor?
- Lise öğrencileri okul müdürleri ile iletişim çatışmaları yaşıyor mu?

Yöntem

Araştırmada, okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi amacıyla nitel bir çalışma yapılmıştır. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, bir konu hakkında detaylı veri elde etme şekli olup katılımcıların bilgi, tutum ve davranışlarının ortaya çıkarılmasını sağlar. (Şimşek ve Yıldırım, 2013). Olgubilim, farkında olup da derinlemesine bir araştırmaya girmediğimiz olgulardır. Fenomolojik yaklaşım olarak da bildiğimiz bu araştırma deseni, bir olguyu daha iyi tanımlamayı amaçlar. Bu olgular tümüyle yabancı olmadığımız ama tam olarak da anlamını kavrayamadığımız durumları, olayları, deneyimleri, algıları ve yönelimleri araştırmak içindir. Dolayısıyla bu deneyimlere sahip olan insanlar ile derinlemesine görüşmelerin yapılması gerekmektedir. Olgu bilim araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir. (Demirel, 2012).

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Antalya ili Kepez İlçesinde bulunan ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda aynı eğitim düzeyinde öğrenim gören 10 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya, genel Anadolu Lisesi, nitelikli Anadolu Lisesi, Meslek Lisesi ve Fen Lisesi olmak üzere 9,10,11. sınıflarda okuyan rasgele seçilmiş öğrenciler katılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme modelinde, çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığı bulmaya çalışılır ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutları ortaya koyulur. (Demirel, 2012). Araştırmaya katılan 10 öğrencinin seçiminde çeşitliliğe dikkat edilerek öğrencilerin farklı okullarda ve sınıflarda olmasına, cinsiyete ve yaş ayrımına özen gösterilmiştir. Öğrencilerin soruları cevaplamada rahat olmaları için isimlerinin gizli tutulacağı söylenmiş, mahremiyetini sağlamak için araştırma içinde her bir öğrenciye bir kod ve numara verileceği belirtilmiştir.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerle ilgili bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışmada Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyet, Sınıf ve Okul Türü Özelliklerine Göre Dağılımı

Değişkenler n=10		f
Cinsiyet	Kız	6
	Erkek	4
Öğrenim Düzeyi	9.sınıf	3
	10.sınıf	3
	11.sınıf	4
Türü	Fen Lisesi	4
	Nitelikli Anadolu Lisesi	3
	Anadolu Lisesi	2
	Meslek Lisesi	1

Araştırmaya katılanların 6'sını kız öğrenciler, 4'ünü erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilerin 3'ü 9.sınıflardan, diğer 3'ü 10.sınıflardan ve 4'ü ise 11.sınıflardan seçilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin 4'ü Fen Lisesi, 3'ü Nitelikli Anadolu Lisesi, 2'si Genel Anadolu Lisesi ve 1'i Meslek Lisesindedir.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerden araştırma amacı kapsamında veri toplanabilmesi için araştırmacı tarafından yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formunda öğrencilerin, okul yöneticilerinin iletişimine ilişkin beklentilerini tespit etmeye yönelik sorular yer almıştır. Veri toplama aracındaki görüşme sorularının oluşturulmasında öncelikli olarak gerekli literatür araştırması yapılmıştır. Hazırlanan sorular, üniversitede eğitim bilimleri alanında öğretim görevlisi olarak çalışan uzmanların görüşlerine sunulmuştur. Uzman kişiler form üzerinde soruların uygun olup olmadığına karar vermiş ve sorular üzerinde gerekli düzeltmeler yapılarak görüşme soruları son şeklini almıştır. Görüşme formu, araştırma amacına uygun, katılımcıların kolaylıkla cevaplayabilecekleri şekilde çoğunlukla açık uçlu sorulardan oluşmuştur. Öğrencilerle görüşme yapmak için okul müdüründen gerekli izinler alındıktan sonra görüşme formu öğrencilerle birlikte incelenmiştir. Belirlenen öğrenci sayısına kısa sürede ulaşabilmek için öğrencilerden iletişim bilgileri alınarak görüşme formu e-posta adreslerine gönderilmiştir. Öğrencilere kimliklerinin gizli tutulacağı belirtilmiş ve öğrencilerin hazırlanan görüşme formundaki açık uçlu soruları cevaplayarak tarafıma ulaştırılması sağlanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular şu şekildedir;

1. Okul müdürünüzle rahatça iletişim kurabiliyor musunuz?
2. Okul müdürünüzle iletişim kurmanız gerektiğinde kaygı duyuyor musunuz?
3. Okul müdürünüzün etkili iletişim becerilerine sahip olduğunu düşünüyor musunuz?
4. Bir okul müdürünün etkili iletişim becerisine sahip olmaması öğrenci başarısını etkiler mi? Neden?
5. Okul müdürünüz sizinle iletişime geçerken nasıl bir dil kullanıyor?
6. Okul müdürünüzle iletişim kurarken yaşadığımız iletişim çatışmaları nelerdir?
7. Okul müdürünüzle iletişim kurarken sizi zorlayan şey nedir?

Araştırma için toplanan bilgiler incelenip anlamlı bir şekilde bölümlere ayrılmış ve her bölümün ne ifade ettiği bulmaya çalışılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler içerik analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Verilerden yola çıkılarak kategoriler ve alt kategoriler belirlenmiş ve kategorilere uygun olarak veriler kodlanmıştır. Öğrencilerin sorulara verdiği yanıtlardan veri seti oluşturulmuş ve bu bilgiler birçok kez okunduktan sonra içerik ve betimsel analize geçilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerden temalar

belirlenmiş ve bu temalar çerçevesinde ortaya çıkan kodlar başlıklar halinde ve doğrudan alıntılar eşliğinde yorumlanmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin, okul müdürlerinin iletişimine ilişkin beklentileri değerlendirilirken görüşlerini bildiren her öğrenci için Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde kodlar verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırma verilerinin analizinde elde edilen bulgulara, bu bulguların benzer çalışmalarda ortaya çıkan bulgularla karşılaştırılmasına ve yorumlara yer verilmiştir.

İlk olarak 10 öğrenciye, “Okul müdürünüzle rahat iletişim kurabiliyor musunuz?” diyerek bir soru sorulmuş, verdikleri cevaplar frekanslarına göre Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. *Lise Öğrencilerinin Müdürlerle Rahat İletişim Kurup Kuramamalarına İlişkin Görüşleri*

Kodlanmış Öğrenci Görüşleri	f
Evet, iletişim kurabiliyorum.	6
Hayır, iletişim kuramıyorum.	4

Tablo 2’de görüldüğü üzere 10 öğrenciden 6’sının cevabı “Evet, iletişim kurabiliyorum.” şeklindedir. Diğer düşük frekansa sahip olan kod “Hayır, iletişim kuramıyorum.” cevabı ile 4 kişi olmuştur. İlk soruya verilen cevaplardan da anlaşıldığı üzere öğrencilerin okul müdürleriyle rahatlıkla iletişim kurabildikleri görülmektedir.

“Okul müdürünüzle ile iletişim kurmanız gerektiğinde kaygı duyuyor musunuz?” sorusuna 10 öğrencinin verdiği cevaplar 2 grupta kategorize edilmiş ve verilerin frekansları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. *Lise Öğrencilerinin Müdürleriyle İletişim Kurmaları Gerektiğinde Kaygı Duyup Duymadıklarına İlişkin Görüşleri*

Kodlanmış Öğrenci Görüşleri	f
Evet, kaygı duyuyorum.	6
Hayır, kaygı duymuyorum.	4

Tablo 3’te görüldüğü üzere öğrencilerin okul müdürleriyle iletişim kurmaları gerektiğinde kaygı duyup duymadıkları ile ilgili görüşlerin çoğunluğu 6 kişi ile “Evet, kaygı duyuyorum.” şeklindedir. Düşük frekansı olan “Hayır, kaygı duymuyorum.” kodu ile 4 kişi olmuştur. Bu bağlamda öğrencilerin büyük çoğunluğunun okul müdürleriyle iletişim kurarken kaygı duyduğu anlaşılmaktadır.

“Okul müdürünüzün etkili iletişim becerisine sahip olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna verilen cevapların frekansları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. *Lise Öğrencilerinin Müdürlerle Etkili İletişim Becerisine Sahip Olmalarına İlişkin Görüşleri*

Kodlanmış Öğrenci Görüşleri	f
Hayır, düşünmüyorum	7
Evet, düşünüyorum	3

Tablo 4’e bakıldığında, öğrencilerin okul müdürlerinin etkili iletişim becerilerine sahip olmadıkları yönündeki görüşleri 10 öğrenciden 7’sinin verdiği cevaba bakarak anlaşılmaktadır. Öğrencilerden yalnızca “Evet, düşünüyorum” kodu ile 3 kişi olumlu görüş bildirmiştir.

“Bir okul müdürünün etkili iletişim becerisine sahip olmaması öğrenci başarısını etkiler mi? Neden?” sorusu sorulmuş, öğrencilerin ilk soruya verdikleri cevaplar “Öğrenci başarısını etkiler” ya da “Öğrenci başarısını etkilemez” şeklinde 2 grupta gösterilmiş, bunun nedeni sorulmuş ve cevaplardaki sorunlar

kategorize edildiğinde 8 neden tespit edilmiştir. Tüm nedenlerin frekans ve yüzdeleri azalan sıra ile Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. *Lise Öğrencilerinin Müdürlerle Etkili İletişim Becerisine Sahip Olmalarının Öğrenci Başarısına Etkisine İlişkin Görüşleri*

Kodlanmış Öğrenci Görüşleri	f
Öğrenci başarısını etkiler	6
Öğrenci başarısını etkilemez	4
Karşılıklı iletişimsizlik	2
Öğrencinin hedeflerinin olması	2
Öğrencinin öz disiplinli olması	1
Öğrencinin dikkate alınmaması	1
Öğrencinin anlamaması	1
Müdürün yetki gücünü kullanması	1
Müdürün kendini üstün görmesi	1
Öğrencinin rahatça konuşmaması	1

Tablo 5’e göre, okul müdürlerinin etkili iletişim becerisine sahip olmamasının öğrenci başarısını etkileyip etkilemediği ile ilgili görüşler incelendiğinde en yüksek frekansa sahip olan kod, 6 kişinin cevabı ile “Öğrenci başarısını etkiler” şeklinde olmuştur. Diğer frekansı düşük olan kod ise 4 kişiyi cevabı ile “Öğrenci başarısını etkilemez” şeklinde daha az belirtilen görüş olmuştur. En yüksek ve en düşük frekanslar arasında çok büyük farklılık görülmemiştir. Öğrencilerin yarıdan fazlası, okul müdürlerinin etkili iletişim becerilerine sahip olmamasının öğrenci başarısını etkilediğini söylemiştir. Bu konuda öğrencilerden Ö4, Ö7 ve Ö9 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Bence etkiler. Bir okulun en yetkili kişisi olan şahısla öğrenci gerektiği gibi sağlıklı bir iletişime geçmezse okulun resmi organlarından uzaklaşır ve bu da öğrencinin okul ortamına olan bakış açısını yanlış yönde etkiler.” (Ö4)

“Tabii etkiler çünkü biz istediklerimizi anlatabilirsek karşı taraf da bizim dediklerimizi dikkatle ve hiç eleştirmeden dinliyorsaydı biz o okulda dikkate alındığımızı düşünüp bunu derslerimize yansıtırdık.” (Ö7)

“Kesinlikle etkiler, çünkü bir öğrencinin sıkıntısı olduğunda ulaşabileceği en üst mertebedeki kişi müdürdür. Eğer müdürle öğrenci arasındaki iletişim doğru olmazsa ve müdür öğrenciyi iyi anlayamazsa öğrencinin sorununu halledemez bu da dolaylı olarak öğrencinin başarısını ve performansını etkiler.” (Ö9)

Okul müdürlerinin etkili iletişim becerisine sahip olmamasının öğrenci başarısını etkilediğini düşünen diğer öğrenciler, bunun sebepleri arasında müdürlerinin kendini üstün gördükleri, çoğu zaman yetki gücünü kullandıkları için rahatça konuşamadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir.

Düşük frekansa sahip olan ve okul müdürlerinin etkili iletişim becerisine sahip olmamasının öğrenci başarısını etkilemediğini düşünen öğrenciler bu konuda ise şöyle demiştir:

“Etkilemez çünkü öğrenci başarısı kişisel ve öğrencinin disiplinli aynı zamanda da düzenli çalışmasına bağlıdır.” (Ö5)

“Hayır, etkilemez. Bir öğrenci 15 yıllık okul yaşamında müdürle belki 10 belki 15 kere görüşmek zorunda kalıyor bu yüzden eğitim için öğrenciler açısından etkili bir faktör olduğu söylenemez.” (Ö6)

“Etkilemez. Çünkü öğrenci başarısı kişiseldir ve öğrencinin disiplinli aynı zamanda düzenli çalışmasına bağlıdır.” (Ö10)

Bu öğrencilerin görüşlerinden okul müdürlerinin etkili iletişim becerilerine sahip olmayışının öğrencilerin okul başarısını etkilemediği anlaşılmaktadır.

“Okul müdürünüz sizinle iletişime geçerken nasıl bir dil kullanıyor?” sorusuna 10 öğrencinin verdiği cevaplardaki sorular kategorize edildiğinde toplam 6 neden tespit edilmiştir. Tüm nedenlerin frekans ve yüzdelikleri Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. *Lise Öğrencilerinin Müdürlerinin Öğrencilerle İletişime Geçerken Kullandıkları Dile İlişkin Görüşleri*

Kodlanmış Öğrenci Görüşleri	f
Samimi ve anlayışlı bir dil	3
Resmi, otoriter bir dil	2
Sakin, yavaş ve yumuşak bir dil	2
Sert, kaba ve kibirli bir üslup sergilemesi	1
Sade ve düzgün bir dil	1
Yöresel ve sokak dili kullanması	1

Tablo 6’ya göre, okul müdürlerinin öğrencilerle iletişime geçerken kullandıkları dil, en yüksek frekansa sahip olan “Samimi ve anlayışlı bir dil” kodu olmuştur. Öğrencilerin bir kısmı müdürlerinin “Resmi, otoriter bir dil” kullandığını belirtirken diğer bir kısmı ise müdürlerinin kendileriyle iletişim kurarken “Sakin, yavaş ve yumuşak bir dili” tercih ettiklerini söylemiştir. Öğrencilerin çok az bir kısmı müdürlerinin “Sert, kaba ve kibirli” bir üslup sergileyen dille konuştuklarını, bazı müdürlerin ise “Yöresel ve sokak dili” kullandıklarını ifade etmiştir. Bu konuda öğrencilerden bazıları, okul müdürlerinin iletişime geçerken kullandıkları dille ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Samimi, içten ve anlayışlı bir dil kullanıyor” (Ö5)

“Sade, düzgün bir dil kullanıyor, bazen de yavaş konuşuyor.” (Ö6)

“Kendi yöresinin ağzıyla, kendince samimi ama bize göre sert bir şekilde.” (Ö4)

Öğrencilerin vermiş oldukları farklı görüşlerinden, her okul müdürünün iletişim dilinin farklı olduğu, samimi ve anlayışlı bir dil kullanan okul müdürlerinin öğrenciler üzerinde daha olumlu etki bıraktığı anlaşılmıştır.

“Okul müdürünüzle iletişim kurarken yaşadığımız iletişim çatışmaları nelerdir?” sorusuna 10 öğrencinin verdiği cevaplar kategorize edilmiş ve 7 farklı neden ortaya çıkarılmıştır. Elde edilen nedenlerin frekans ve yüzdelikleri Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. *Lise Öğrencilerinin, Okul Müdürlerinin İletişim Kurarken Yaşadığı İletişim Çatışmalarına İlişkin Görüşleri*

Kodlanmış Öğrenci Görüşleri	f
Kuşak farkının olması	3
Öğrenci fikirlerinin önemsenmemesi	1
Müdürlerin egolu tavır sergilemesi	1
Öğrencinin sesini duyuramaması	1

Dünya görüş farklılığının olması	1
Fikir çatışmalarının olması	1
Müdürlerin sert mizaçlı olması	1
Müdürlerin gelenekçi davranışları	1

Tablo 7'ye bakıldığında, öğrencilerin okul müdürleriyle iletişim kurarken yaşadığı iletişim çatışmalarının neler olduğu ile ilgili görüşlerin en başında 3 kişi ile “Kuşak farkının olması” ifadesi yer almıştır. Diğer aynı frekansa sahip olan kodların her birinde ise farklı görüşler belirtilmiştir.

En yüksek frekansa sahip kod için öğrenciler düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Genelde kuşak farklılığından dolayı benim dilimi müdür, müdürün dilini ben anlamakta zorlanıyorum.” (Ö8)

“Kuşak farkından dolayı genellikle iletişimde problemler yaşıyoruz. Öğrencileri anlamakta zorluk çekiyor.” (Ö1)

Frekansı aynı değere sahip olan kodlardaki öğrencilerin farklı görüşlerinden bazı alıntılar ise şu şekildedir:

“Benim bir eğitim hakkında düşündüğüm ile okul müdürünün eğitim hakkında başka bir şey düşünmesi birbirimizi anlamamızı zorlaştırır, bu yüzden de sağlıklı iletişim kuramayız.” (Ö7)

“Karşısında konuşan kişiyi dinlese bile çoğu zaman onun fikirleri önemli oluyor. Ona göre her zaman kendi dediği ve düşündüğü doğru. Öğrencilerin mantıklı ve doğru bir şey söylediği veya doğru bir eleştiri yaptığı fikrini asla kabul etmiyor. Karşısındaki öğrenciyi dinlerken genel olarak egolu bir tavra sahip.” (Ö9)

“Kendisinin sert mizacı dolayısıyla ona karşı tüm duygularımızı ve fikirlerimizi açıkça beyan edemiyoruz. Ettiğimiz zaman ise fikirlerimizi küçümseyebiliyor.” (Ö4)

Öğrencilerin belirtmiş oldukları ifadelerden de anlaşılacağı üzere, öğrenciler, okul müdürleriyle daha çok kuşak farklılığından dolayı iletişim çatışması yaşamaktadır. Kuşak farklılığından kaynaklı dünya görüşlerinin farklı olması, öğrencilerin sesini duyuramaması ve fikirlerinin dikkate alınmaması da yaşadıkları iletişim çatışmalarının nedeni olarak görülmektedir.

“Okul müdürünüzle iletişim kurarken sizi zorlayan şey nedir?” sorusuna 10 öğrencinin verdiği cevaplar kategorize edilmiş ve 7 neden tespit edilmiştir. Bu nedenlerin frekansları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Lise Öğrencilerinin, Müdürleriyle İletişim Kurarken Zorlandıkları Durumlara İlişkin Görüşleri

Kodlanmış Öğrenci Görüşleri	f
Hiyerarşi farkının olması	2
Müdürlerin otoriter tutumu	2
Öğrenci sorunlarının dinlenmemesi	2
Öğrenci görüşlerinin ciddiye alınmaması	1
Müdürlerin yetki kullanması	1
Müdürlerin Türkçeyi düzgün kullanmaması	1
Müdürlerin soğukkanlı kişilik sergilemesi	1

Tablo 8’de görüldüğü üzere, öğrencilerin okul müdürleriyle iletişim kurarken zorlandıkları durumlarla ilgili görüşlerde en çok frekansa sahip olan kodlar “Hiyerarşi farkının olması”, “Müdürlerin otoriter tutumu” ve “Öğrenci sorunlarının dinlenmemesi” şeklindedir. Bu konuda Ö5, Ö7 ve Ö8 görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

“Benden yüksek bir rütbede olması birebir konuşma sırasında korkuya veya ‘beni önemseyecek mi?’ tarzı endişelere sebep oluyor.” (Ö8)

“Genel anlamda insanlarla iletişim kurarken zorlanmadığım için okul müdürümle iletişim kurarken de zorlanmıyorum ancak bazı zamanlarda benden daha yetkili olduğunu bilmek çekinmeye sebep oluyor.” (Ö5)

“Bir şey söylediğim zaman o konunun dikkate alınıp alınmayacağı düşüncesi iletişim kurmamda beni zorlar.” (Ö7)

Öğrencilerin görüşlerinden okul müdürlerinin yetkin konumda olması, hiyerarşi farkının olması ve otoriter tutumları öğrencilerin iletişim kurarken zorlandıkları engeller olarak görülmektedir.

Düşük frekansa sahip olan kodlardaki ifadelere bakıldığında ise benzer sorunların yer aldığı görülmektedir. Öğrenciler, “Görüşlerinin ciddiye alınmadığını”, “okul müdürlerinin yetki kullandıklarını” belirtmiştir. Farklı bir görüş olarak ise okul müdürlerinin “Türkçeyi düzgün kullanmamaları” öğrenciler açısından iletişim engeli olarak görülmüştür. Ayrıca “Okul müdürlerinin soğukkanlı tavır sergilemeleri” de öğrenciler için iletişim kurarken zorlandıkları durumlar arasında yer almıştır. Bu konuda görüşleri alıntılanan öğrencilerin ifadeleri şu şekildedir:

“Sert mizacı ve kullandığı ağız, dolayısıyla dediği kelimeleri bazen anlayamıyor oluşumuz.” (Ö4)

“Beni zorlayan bir şey olmuyor sadece biraz çekiniyorum bunun sebebi de müdürümüz çok soğukkanlı olduğu için.” (Ö3)

Bu ifadelerden, öğrencilerin okul müdürleriyle iletişim kurarken en çok zorlandıkları durumlar arasında müdürlerin soğuk tavır sergiledikleri, sert mizaçlı oldukları ve dil kullanımına dikkat etmedikleri açıkça anlaşılmaktadır.

Tartışma ve Sonuçlar

İnsanoğlu anlatmaya ve anlaşılmaya en az sevgi kadar ihtiyaç duyan bir varlıktır. İletbildiğimiz kadar anlaşılır, anlayabildiğimiz kadar iletiriz. Etkileşimimizin temeli iletişimdir. (Cemaloğlu, 2020, s. 56). McEvan, etkili okul yöneticilerinin 10 özelliği kitabında yöneticilerin sahip olması gereken özelliklerden bahsederken en başına iletişim özelliğini koyar. McEvan’a göre, bir okul yöneticisi üst düzeyde iletişim becerisine sahip olmalıdır. İletişim uzmanı olan okul yöneticileri, insanlarla ilgilenir, empati kurar, onları dinler ve olup biten her şeyi öğrenmeye çalışır. Eleştiriye açıktır ve hedef kitleyle duygusal bağ kurar. (McEvan, 2003, s.7). Okul yöneticilerinin çalışanları ve öğrencileriyle kurdukları etkili iletişim sayesinde beklentileri karşılanan, motive edilen okul çalışanlarının, personellerin ve de öğrencilerin performansları artar. Örgütsel yapıyı iyi bilen ve etkili iletişim becerilerini yerinde ve zamanında kullanan bir okul yöneticisi, örgütün bilgi kanallarının doğru bir biçimde işlenmesini sağlayarak, örgütün etkililiğini artırabilir. (Cemaloğlu ve Özdemir, 2021). Örgütlerde temel amaç, iş görenlerin istekli, verimli ve etkili çalışmasını sağlamaktır. Okul yöneticisinin duruşu bir iletişimdir. İyi bir okul yöneticisi iletişimi kiminle nasıl kurgulayacağını iyi bilmelidir. İletişim, duygu, düşünce veya bilginin akla gelebilecek her yolla başkalarına aktarılması demektir. (TDK, 2023). İletişimde asıl amaç anlaşılmaktır. İki insan birbirinin farkına vardığı andan itibaren iletişim başlar.

Bu araştırmada; öğrencilerin okul müdürlerinin iletişimine ilişkin beklentileri öğrenci görüşleri doğrultusunda açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Öğrencilere, okul müdürleriyle rahatlıkla iletişim kurup kuramadıkları yönünde sorular sorulmuş ve verdikleri cevaplara göre öğrencilerin büyük çoğunluğunun okul müdürleriyle iletişim kurabildikleri görülmüştür. Ancak öğrencilerin, okul müdürleriyle iletişim kurabildiklerini söylemelerine rağmen, iletişim kurarken kaygı duyup duymadıkları yönündeki soruya ise çoğunluğunun kaygı yaşadığı yönünde cevap verdikleri fark edilmiştir. Bu sonuçlardan da anlaşılacağı üzere öğrenciler genel olarak okul müdürleriyle iletişim kurabilecekleri yönünde kendilerine güvenirken, okul müdürlerinin yaklaşımı ve öğrencileriyle iletişim kurarken kullandıkları dilin niteliği öğrencilerin

kaygı duymalarına sebep olmaktadır. Okul müdürlerinin öğrencileriyle iletişiminde resmi bir dil kullanması, öğrencilerin sorunlarına sert ve kaba bir dille cevap vermesi, zaman zaman kibirli bir üslup sergilemesi öğrencilerin okul müdürleriyle rahatlıkla iletişim kurmalarını engellemektedir. Öğrencilere, okul müdürleriyle iletişim kurarken yaşadıkları iletişim engellerinin neler olduğu sorulduğunda ise, öğrencilerin verdiği cevaplar, okul müdürleriyle kuşak çatışmasından kaynaklı fikir çatışmalarının olduğu yönündedir. Okul müdürleriyle kuşak çatışması yaşadığını ve bu yüzden anlaşılmadığını düşünen öğrenciler, aynı zamanda kendilerinin dinlenmediği ve görüşlerinin önemsenmediği yönünde de görüş bildirmişlerdir. İletişim anlaşılmaktır. Bu sonuçlara bakıldığında ise öğrencilerin okul müdürleri tarafından anlaşılmak istendiği açıkça görülmektedir.

Etkili iletişimin sırrı etkilemedir ve etkili iletişimin kaynağı dinlediğini göstermektir. Soru sormak, katılıma çağırmak, takdir etmek, motive etmek ve başarıya teşvik edici sözler sarf etmek etkili iletişimin başladığını gösteren unsurlardır. Bu nedenle okul yöneticileri etkili iletişim için gerekli olan; etkili konuşma, beden dilini kullanma, etkin dinleme, empati kurma vb. gibi becerileri örgütsel faaliyetlerin yerine getirilmesi için kullanabilmelidir. (Cemaloğlu ve Özdemir, 2021, s. 191). Etkili iletişimin amacı, iletmek istediğimizi karşıımızdaki kişiye amaçladığımız biçimde iletebilmek, isteneni elde etmek ve beklenen tepkiyi oluşturmaktır. Etkili iletişimin kanallarını kullanabilen bir yönetici ikna edebilmeli, saygı duyabilmeli, şaşırtabilmelidir. Cemaloğlu ve Özdemir (2021)'e göre, okul yöneticileri, kurum çalışanlarının, öğretmen ve öğrencilerin örgüt için ne kadar değerli olduklarını hal ve hareketleri ile onlara hissettirebilmelidir. Okul müdürlerinin etkili iletişim becerilerine sahip olup olmadıkları ile ilgili soruya öğrencilerin büyük çoğunluğunun belirttiği görüş etkili iletişim becerilerine sahip olmadığı yönündedir. Öğrencilerin çoğu okul müdürlerini etkili iletişim becerileri açısından yeterli bulmamaktadır. Öğrencilerin, okul müdürlerinin etkili iletişim becerisine sahip olmamasının öğrenci başarısını etkileyip etkilemediği ile ilgili soruya öğrencilerin %yarıdan fazlası başarıyı etkilediği yönünde görüş bildirmiştir. Öğrencilerin yarıya yakınının belirttiği görüşe göre, okul müdürlerinin etkili iletişim becerisine sahip olmaması öğrenci başarısını etkilememektedir. Okul müdürleri ile etkili iletişim kuramayan öğrenciler bunun nedenini daha çok karşılıklı iletişim eksikliğine bağlamakta ve bu durumun okul başarısını da olumsuz yönde etkilediğini düşünmektedir. Bir okul müdürünün kendisini üstün görerek öğrencisini dikkate almaması ve yetki gücünü kullandığı için öğrencisinin kendisiyle rahatça konuşamaması gibi nedenlerden dolayı öğrenciler başarılarının etkileneyeceği görüşündedir. Cemaloğlu ve Özdemir (2021)'e göre, iletişimin etkili olması için okul müdürleri, örgütün amaç ve politikalarını çalışanların öğrenmesi ve içselleştirmesi için çaba sarf etmeli; çalışanları onları ilgilendiren konularda karara katmalı, tek yönlü iletiden ziyade karşılıklı etkileşime girerek etkili iletişimi gerçekleştirmelidir. Eğitimde başarıya ulaşmanın yollarından birisi de hiç şüphesiz ki okul içerisinde olumlu bir iletişim ortamı sağlamaktır. Etkili iletişim becerilerini kullanabilen bir okul müdürünün öğrencileri ile gerçekleştireceği sağlıklı ve olumlu bir iletişim, öğrencilerin sorunlarını ve beklentilerini anlamalarını kolaylaştırır. (Çınkır, 2004). Okul müdürü ile öğrencileri arasında karşılıklı saygı ve güvene dayanan iletişim süreci aynı zamanda öğrencilerin okul başarısının artmasında da önemli rol oynamaktadır.

Araştırmanın sonucu olarak; öğrencilerin okul müdürlerinin iletişimine ilişkin beklentilerine bakıldığında, okul müdürleriyle rahatlıkla iletişim kurabilmeyi, kaygı duymadan sorunlarını anlatabilmeyi ve müdürleri tarafından anlaşılabilmeği istemektedir. Okul müdürlerinin, öğrencileri ile iletişime geçerken samimi ve anlayışlı bir dil kullanması öğrencileri motive etmekte, bu bağlamda öğrenciler için okul müdürlerinin kullandığı dilin niteliği çok büyük önem taşımaktadır. Öğrenciler, kısa süren bir iletişim dilinden ziyade anlaşıldığını, değer verildiğini, önemsendiğini hissettiren bir iletişim dili kurmayı beklemektedir. İletişime geçerken Türkçeyi etkin ve düzgün kullanabilen, sert, kibirli, otoriter ve çok resmi bir dili tercih etmeyen okul müdürlerini kendilerine daha yakın görmektedirler. Öğrenciler, okul müdürleriyle aralarında belirgin bir kuşak farkının olmasının da bir iletişim engeli oluşturduğunu düşündüğünden kendilerini anlayan, anlamak için çaba gösteren, kendini yenileyen, geliştiren okul müdürlerine ihtiyaç duyduklarını belirtmektedirler. Okullarda, gelenekçi yaklaşımı uygulayan değil çağdaş yaklaşımı benimseyen, etkili iletişim becerisine sahip okul müdürlerini görmek istemektedirler.

Öneriler

Araştırma bulguları, öğrencilerin çoğunluğu her ne kadar okul müdürleriyle rahatlıkla iletişim kurabildiklerini gösterse de okul müdürlerinin iyileştirmeye açık yönlerinin de olduğu ortadadır. Araştırma, uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler şeklinde sunulabilir.

Uygulayıcılara yönelik öneriler; okul müdürlerine zaman zaman etkili iletişim becerileri konusunda seminerler, kurs ya da konferanslar düzenlenmelidir. Okul müdürleri seçme ve yerleştirme uygulamalarında etkili iletişim becerisi bir seçme kriteri olarak değerlendirmeye alınmalıdır. Okul müdürlerine çağdaş yöneticilik ve liderlik gibi konularda da hizmet içi eğitimler verilmelidir. Okul yöneticilerinin atanması ile ilgili ölçütlere, eğitim yönetimi ve denetimi alanında yüksek lisans yapmış olma şartı getirilmelidir.

Araştırmacılara yönelik öneriler; Okul yöneticileriyle öğrencilerin yaşadıkları iletişim sorunlarının çözümüne yönelik çalışmalar yapılabilir. Okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin nicel çalışma yapılabilir. Okul yöneticilerinin etkili iletişim becerilerine ilişkin değerlendirme yapabilmek için daha fazla öğrenciye ulaşılabilir.

Kaynakça

- Açıkalın, A., Turan, S. (2018). Okullarda etkili iletişim. Ankara: Pegem Akademi
- Akan, D., Mehrdad, A. (2019). Okul müdürlerinin iletişim becerilerinin öğretmen algılarına göre incelenmesi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi. *SBE Dergisi*, 9(1), 296.
- Aydoğan, İ., Kaşkaya, A. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişimin becerilerinin yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. Gazi Üniversitesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1).
- Cemaloğlu, N. (2020). Eğitimin pin kodu. Ankara: Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, N., Özdemir, M. (2021). Eğitim yönetimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Cüceloğlu, D. (2007). Yeniden insan insana. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2007). Keşkesiz bir yaşam için iletişim. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çetin, Ş., Doğan, S., Koçak, O. (2015). Okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmen algı ve görüşleri. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*. 9(1), 57-84
- Çınkır, Ş. (2004). Okulda etkili öğretmen ve öğrenci ilişkisinin yönetimi. MEB Yayınları Dairesi Başkanlığı. *Milli Eğitim Dergisi*, 161.
- Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Eroğlu, E., Sunel, G. (2004). Yöneticilerin iletişim becerilerinin değerlendirilmesi ve penguen gıda işletmesinde bir uygulama. Doğu Akdeniz Üniversitesi. *Review of Social, Economic & Business Studies*, 3(4), 178-203.
- Eroğlu, F. (2008). Davranış bilimleri. Beta Yayıncılık.
- Glesne, C., Peskin, A. (1992). Nitel araştırmaya giriş. (Ersoy, A. ve Yalçınoğlu, P., Çev.Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- İzören, A. Ş. (2008). İş yaşamında 100 kanguru. Sistem Liderliği. Elma Yayınevi.
- McEvan, E. K. (2003). Ten traits of highly effective principals: From good to great performance. *Corwin Press*. 312.

Mujis, R. D. (2004). Tales of American comprehensive school reform: *Success, Failure, and Reflections, School Effectiveness and School Improvement*, 15(3-4), 490.

Özdemir, S. (2022). Eğitimde örgütsel yenileşme. Ankara: Pegem Akademi.

Parlak, F., Sağır, M. (2018). Okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile örgütsel güven arasındaki ilişki. *Ekev Akademi Dergisi*, 76.

Schlechty, P. (2011). Okulu yeniden kurmak (Çev. Y. Özden). Ankara: Pegem Akademi.

Şanlı, Ö., Altun, M., Karaca, R. (2014). Okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. EBED İnönü Üniversitesi. *Eğitim Bilimleri Entstitüsü Dergisi*, 1(2).

TDK (Türk Dil Kurumu), (2023). Türk Dil Kurumu sözlüğü. Erişim: <https://sozluk.gov.tr/>, 01.05.2023

Terzi, A. R. (2000). Örgüt kültürü. Ankara: Nobel.

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

Türkiye’de Eğitim Öğretim Alanında Yapılan Karizmatik Liderlik Konulu Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Volkan SEVGİ¹

Manisa Celal Bayar Üniversitesi

Sezen TOFUR²

Manisa Celal Bayar Üniversitesi

Özet

Liderlik, bireyleri ortak amaç doğrultusunda hedefleri gerçekleştirmek için bir araya gelen bireylerin sözlü ya da sözsüz şekilde etkileyebilme gücüdür. Liderlik türleri içinde bireyleri daha çok hedefe ulaştırmada etkili olan liderlik türü karizmatik liderliktir. Eğitim kurumlarının başarısında, öğretmenlerin performansında karizmatik liderlik en etkili liderlik türlerinden biridir. Bu çalışmada Türkiye’de eğitim-öğretim alanında yapılan karizmatik liderlik konulu lisansüstü tezlerin incelenip konu ile ilgili mevcut durumun ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde betimsel tarama türünde desenlenmiştir. Çalışmanın kaynağı olarak Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi (YÖKTEZ) veri tabanından ölçütleri; (i) izinli olması, (ii) 2023 yılı 8 Ağustos itibariyle yayımlanmış olması, (iii) Tez başlığında “karizmatik liderlik” geçmesi (iv) Eğitim-öğretim konulu olması olarak belirlenen ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Bu ölçütlere göre 8 Ağustos 2023 itibariyle yayımlanmış eğitim öğretim konulu karizmatik liderlik ile ilgili 2 doktora, 15 yüksek lisans olmak üzere toplam 17 lisansüstü tezin tamamının izinli olduğu belirlenmiş ve veri kaynağı olarak seçilmiştir. Verilerin toplanmasında doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın verilerinin incelenmesi araştırmacılar tarafından oluşturulan “Lisansüstü çalışmalarına yönelik inceleme formu” ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara tez konularının çoğunluğunun örgütsel davranış konusu üzerine ve tezlerin çoğunluğunun yüksek lisans düzeyinde yazıldı görülmüştür. Bulgulara göre yapılan tez çalışmalarının araştırma yöntem, desen, analiz yöntemleri, veri toplama araçları gibi konularda benzerlik gösterdiği görülmüştür. Yapılan bu çalışma ile lisansüstü karizmatik liderlik konulu tez çalışmalarında araştırmacıların konu, yöntem ve veri analiz tekniği çeşitliğinin esas alınması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Karizmatik Liderlik, Lisansüstü Eğitim, Doktora Tezleri, Yüksek Lisans Tezleri

Giriş

Liderlik, bireyleri belirli bir hedef doğrultusunda o hedefe ulaşabilmek için harekete geçirebilme yeteneğidir. (Aykanat, 2010). Otorite ile liderlik karıştırılmamalıdır. Liderlik, hiyerarşik otoriteden farklıdır. Hiyerarşik otoritede insanlar, üstünün yetkilerini bildiği için daha kolay yönetilebilmektedir. Emir verebilme yetkisine sahip olan her yöneticinin lider olduğu söylenemez. Bir liderin yönetici olmasına da gerek yoktur. Lider her yaşta, her mizaçta, her sosyal bir çevrede olabilmektedir (Akçakoca & Bilgin, 2016). Yönetici kavramı ile liderlik kelimeleri genellikle aynı anlamda kullanılmaktadır. Liderlik, yönetici içinde bulunan bir kavramdır. Yönetici olup lider olmayan veya lider olup yönetici olmayanlar da olabilmektedir. Yönetici, kendisine verilmiş olan yetkiyi kullanırken liderler, herhangi bir yerden gelen gücü kullanmadan kedilerinden gelen gücü kullanırlar. Bu sebeple liderler kitleleri örgütün amaçlarına yönelik rahatlıkla ikna edebilirler (Budak, 2003).

Ülkenin gelişmesinde, ileri gitmesinde her zaman önemli olan ve rol oynayan örgüt, okullardır. Toplum ile en fazla ilişki halinde olan okullar, görevleri ve özellikleriyle eğitim sisteminin en önemli parçasıdır (İlgar, 2005). Eğitim sisteminde bulunan okulların hedeflerine ulaşmalarında birinci derecede etkisi olan ve bu sorumluluğu üstlenenler okul yöneticileridir. Okullarda okul müdürleri, atama yoluyla verilen yetkileri olduğu için örgütte akla gelen ilk liderlerdir (Kayhan & Eroğlu, 2002). Okulların etkili olabilmesi için

¹ Sorumlu Yazar. Yüksek Lisans Öğrencisi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, E-posta: volkansevgi1618@gmail.com

² Doç. Dr. Öğretim üyesi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Manisa, sezentofur@gmail.com, ORCID:0000-0001-6518-9156

yöneticilerin liderlik özellikleri önem taşımaktadır. Çünkü okulun başarılı olmasında veya olmamasında ilk sorumlu kişiler okul müdürleridir (Balcı, 2002). Okul müdürlerinin liderlik tipleri okuldan okula değişebilmektedir. Bir okulda öne çıkan liderlik tipi başka bir okulda öne çıkmayabilir. Bu durum okulun örgütsel yapısına göre değişiklik gösterebilmektedir (Özdemir & Sezgin, 2002). Liderlik ile ilgili 1990'lar itibariyle artan, yeni teori ve yaklaşımları temel alan çalışmalar görmek mümkündür (Şahin vd., 2014). Örneğin Bursalıoğlu (1991) çalışmasında eğitimde yenileşme ve demokratik liderlik konusunu, Yalçınkaya (2002) çalışmasında çağdaş okulda etkili liderlik konusunu araştırmıştır. Yumuşak ve Korkmaz (2021) yaptıkları çalışmada liderlik ve okul etkililiği ilişkisini 22 çalışma üzerinden incelemişler ve liderlik ve okul etkililiği arasında pozitif yönde güçlü ilişki ortaya çıktığını gözlemlemişlerdir.

Okul yöneticilerinin liderlik tipleri okulun etkililiğinde, öğrencilerin başarılı ya da başarısız olmasında, öğretmenlerin motivasyonlarında etkilidir. Alanyazında bulunan liderlik stilleri içerisinde karizmatik liderlik, kitleleri daha fazla etkileyebilecek güce sahiptir. Karizmatik liderlik özelliklerini taşıyan bireyler, kendisini takip edenlerin fikirlerini canlandırıp, onlara hedef verir ve hedefin başarılmasında büyük çaba gösterir (Çelik, 2000). Karizmatik lider, yetenekleriyle örgüt üyelerinin üzerinde etki yaratan örgüt üyelerinin ihtiyaçlarına önem veren, vizyon sahibi, özgüveni oldukça yüksek olan bireyler olarak tanımlanmaktadır (Kazan ve Özgenel, 2021).

Karizmatik lider/liderlik ile ilgili tüm bu özellikler karşılıklı etkileme ve etkileşmenin yoğun olduğu yerlerden sayılan okullar için eğitim öğretimin gerçekleştirilmesi sürecinde önemli sayılan okul yöneticilerinden, öğretmenlerden beklenen özelliklerdir. Bunun yanında okullarda liderliği okulun herhangi bir üyesinin üstlenebileceği gibi liderlik ile ilgili beklenti daha çok okul yöneticileri üzerindedir. Okul yöneticileri eğitim kurumlarını etkili bir şekilde yönetebilmeli, veli, öğrenci ve öğretmenleri etkileyebilmeli ve bunu toplumdaki bireylere yaymalıdır. Eğitim kurumlarını yöneten yöneticilerin bu hedeflere ulaşabilmeleri için hitabet yeteneğine, ikna edebilme yeteneğine, etkileme yeteneğine kısaca karizmatik lider özelliklerine sahip olmalıdır (Demir ve Yirci, 2021).

Yapılacak bu çalışmanın; Türkiye'de eğitim öğretim alanında karizmatik liderlik ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi, konu ile ilgili mevcut durumun ortaya konulması, karizmatik liderlik konusundaki değişikliklerin takip edilmesi ve eğitim sistemine katkısı olması açısından önemli olduğu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde Koçyiğit vd. (2022), karizmatik liderliğin özelliklerinin okullara yansımalarının nasıl olabileceği konusunu incelemeyi amaçlamıştır. Arabacı, Alanoğlu ve Doğan (2014), yaptıkları çalışmada okul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Kazan ve Özgenel (2021), okul müdürlerinin karizmatik liderlik özelliklerinin okul gelişimine etkisini araştırmışlardır. Karizmatik liderlik konulu lisansüstü çalışmalarının incelenmesine yönelik çalışmanın olmadığı görülmüştür.

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de eğitim öğretim alanında yapılan karizmatik liderlik konulu lisansüstü çalışmalarının incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda "Türkiye'de eğitim öğretim alanında karizmatik liderlik konulu lisansüstü çalışmaların eğilimi nasıldır?" araştırma sorusuna cevap aranmaktadır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde betimsel araştırma türünde desenlenmiştir. Betimsel taramada araştırılan konu tam ve dikkatli bir şekilde tanımlanır (Büyüköztürk vd., 2020). Betimsel analizde, araştırma sonucunda elde edilen veriler araştırmacı tarafından daha önce belirlenen temalara göre düzenlenir, sınıflandırılır ve yorumlanır. Araştırma sonucu elde edilen veriler özetlenerek okuyucuya sunulur (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Yapılan bu çalışmada da Türkiye'de eğitim-öğretim alanında yapılan karizmatik liderlik konulu lisansüstü tezlerin eğilimleri ayrıntılarıyla belirlenmeye çalışılmıştır.

Örneklem

Bu araştırmada araştırmanın kaynaklarını Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi (YÖKTEZ) veri tabanında erişime açık olan yüksek lisans ve doktora tezleri oluşturmaktadır. YÖKTEZ veri tabanından veri kaynaklarının seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde mantık ölçütlere uygun olarak araştırmanın her durumunun incelenip gözden geçirilmesidir. Araştırmada kullanılacak ölçütler daha önceden hazırlanmış olabilir veya araştırmacılar tarafından konuya göre yeni ölçütler hazırlanıp kullanılabilir (Başaran, 2017). Bu araştırmanın ölçütleri (i) izinli olması, (ii) 2023 yılı 8 Ağustos itibariyle yayımlanmış olması, (iii) Tez başlığında “karizmatik liderlik” geçmesi (iv) Eğitim-öğretim konulu olması olarak belirlenmiştir. Bu ölçütlere göre 8 Ağustos 2023 itibariyle yayımlanmış eğitim öğretim konulu karizmatik liderlik ile ilgili 2 doktora, 15 yüksek lisans olmak üzere toplam 17 lisansüstü tezin tamamının izinli olduğu belirlenmiş ve veri kaynağı olarak seçilmiştir. Seçilen tezler kaynakçada * ile belirtilmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Analiz

Araştırmadaki verilerin toplanmasında doküman analizi tekniğı kullanılmıştır. Doküman analizi, elektronik ve basılı olan tüm belgelerin içeriklerini inceleyip değerlendirme yapmak amacıyla kullanılan sistemli bir nitel araştırma yöntemidir. Nitel araştırmalardaki diğer yöntemler gibi doküman analizinde de amaç analiz sonucu anlam çıkarmak, araştırılan konu ile ilgili bir anlayış oluşturabilmek için araştırma sonucundaki verilerin incelenip yorumlanmasıdır (Corbin & Strauss, 2008). Verilerin analizinde betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel içerik analizi belirlenen konuda yapılan çalışmaların incelenerek araştırmaların eğilimleri ve sonuçlarının tanımlayıcı bir şekilde değerlendirilmesi ile oluşan sistematik bir çalışmadır. Bu şekilde incelenen araştırmalar düzenlenip genel bir eğilim ortaya çıkmaktadır. Böylece ilgili konuda çalışma yapmak isteyen araştırmacılar için eğilimin ne olduğu konusunda araştırmacılara rehberlik etmektedir (Ültay vd., 2021). Verilerin incelenmesi, araştırmacılar tarafından oluşturulan “lisansüstü çalışmalara yönelik araştırmaları inceleme formu” ile gerçekleştirilmiştir. Konu ile ilgili ölçütlere uygun olarak seçilen yüksek lisans ve doktora tezleri formda belirlenen başlıklara göre incelenmiştir. Formdaki alt başlıklar amaca yönelik belirlenen başlıklardan oluşturulmuştur. Kategorilerin kodlanmasında iki eğitim bilimleri uzmanına danışılmıştır. Her bir lisansüstü tez iki yazar tarafından bağımsız olarak incelenerek analiz edilmiş, analizler karşılaştırılmış böylelikle çalışmanın güvenilirliği arttırmak amaçlanmıştır. Çalışmanın geçerliği seçilen tüm lisansüstü tezlerin çalışmaya eklenmesi ile sağlanmaya çalışılmıştır. Her bir veri kaynağı belirlenen kategorilere göre incelenerek bulgular tablo haline getirilmiştir. Verilerin sayısal analizi, farklı çalışmalarla tekrarlanabilirlik sağlamasına katkı sağlayabileceği varsayılmaktadır.

Bulgular

Araştırmanın konusu ile ilgili Türkiye’de yürütülmüş Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi (YÖKTEZ) veri tabanında yayınlanmış 17 teze ulaşılmıştır. Ulaşılan 17 tezin tamamı izinli, eğitim-öğretim alanında karizmatik liderlik konulu tezlerdir. Bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo1.

Eğitim ve öğretimde karizmatik liderlik konulu lisansüstü tezlerin karakteristik özellikleri

Lisansüstü Tez	f	%	Dil	f	%
Doktora	2	11.76	Türkçe	17	100
Yüksek Lisans	15	88.24			
Genel Toplam	17	100			
Yıl			Enstitü		
2007	1	5.88	Sosyal Bilimler	5	29.41
2015	1	5.88	Eğitim Bilimleri	8	47.06

2016	1	5.88	Lisansüstü Eğitim	4	23.53
2018	2	11.76	Genel Toplam	17	100
2019	2	11.76	Bölüm		
2020	2	11.76	Eğitim Bilimleri	13	76.47
2021	3	17.65	Temel Eğitim	1	5.88
2022	4	23.53	İşletme Yönetimi	1	5.88
2023	1	5.88	Eğitim Yönetimi	2	11.76
Genel Toplam	17	100	Genel Toplam	17	100
Üniversite					
Kamu	12	70.59			
Vakıf	5	29.41			
Genel Toplam	17	100			

Tablo 1 incelendiğinde Türkiye’de eğitim öğretim alanında yapılan karizmatik liderlik konulu lisansüstü 17 tezin 15’nin yüksek lisans 2’sinin ise doktora tezi olduğu görülmektedir. Bu bilgiye göre doktora düzeyinde karizmatik liderlik üzerine çalışan araştırmacıların az olduğu söylenebilir. Konu üzerine yazılan tezlerin tamamının (f=17) Türkçe dilinde yazıldığı hiçbirinin yabancı dilde yazılmadığı görülmektedir. Tez başlığında “karizmatik liderlik” geçen tezlerden sadece eğitim- öğretim konulu tezler değerlendirmeye alınmış ve konusu eğitim- öğretim olmayan bir yüksek lisans tezi değerlendirmeye alınmamıştır. Eğitim- öğretim konusunda başlığında “karizmatik liderlik” kelimelerinin geçtiği 17 tezden YÖKTEZ veri tabanına göre 2007, 2015, 2016 ve 2023 yıllarında (f=1), 2018, 2019, 2020 yıllarında (f=2) 2021’de (f=3) ve 2022’de (f=4) tez hazırlanmıştır. Hazırlanan 17 tezin yıllara göre dağılımına bakıldığında son yıllarda karizmatik liderlik üzerine yazılan tezlerin sayısında nicel artış olduğu söylenebilir. Tez sayısı yıllara göre artmakta ancak söz konusu artış, yüksek lisans tezlerinin lehine bulunmaktadır. Bu bulgular ışığında karizmatik liderlik konusu doktora düzeyinde ihmal edildiği söylenebilir. Tezlerin hazırlandığı üniversite türlerine bakıldığında kamu üniversitelerinin ön planda olduğu, vakıf üniversitelerinin de bu konuya önem verdiği ve tezlere araştırma konusu olarak çalışıldığı söylenebilir. Karizmatik liderlik üzerine hazırlanan tezlerin üniversitelerin çoğunlukla eğitim bilimleri (f=8) ile sosyal bilimler (f=5) ve lisansüstü eğitim enstitülerinde (f=4), tezlerinin büyük çoğunluğunun eğitim bilimleri bölümünde (f=13) yazıldığı görülmektedir. Bir tezin temel eğitim, bir tezin işletme yönetimi ve iki tezin eğitim yönetimi bölümünde yazıldığı görülmektedir.

Tablo 2

Eğitim ve öğretimde karizmatik liderlik konulu lisansüstü tezlerin konularına göre dağılımları

Konu	f	%
Eğitim Yönetimi	2	11.76
Eğitim Psikolojisi	3	17.65
Örgütsel Davranış	10	58.82
Diğer*	2	11.76
Toplam	17	100

*Çalışılan okul müdürlerine yönelik liderlik algıları

Tablo 2 incelendiğinde çoğunlukla örgütsel davranış konusu (f=10) ele alındığı görülmektedir. Örgütsel davranış konularının içeriğinde örgüt sessizlik, örgütsel vatandaşlık, örgütsel bağlılık gibi konuların ele alındığı görülmüştür. Eğitim psikolojisi (f=3) içeriğinde duygusal zekâ, duygusal emek konularının, eğitim yönetimi içeriğinde (f=2) okul geliştirme, okul yönetimi ve diğer konuların (f=2) içeriğinde çalışılan okul müdürlerine yönelik liderlik algıları ele alındığı görülmüştür.

Tablo 3

Lisansüstü tezlerin araştırma yöntem ve desenlerine göre dağılımı

Yöntem/ Desen	f	%	Yöntem/ Desen	f	%		
Nicel	Karşılaştırma/tarama	1	5.88	Nitel	Bütüncül çoklu durum	1	5.88
	Genel tarama	2	11.76		Karma	Keşfedici sıralı desen	1	5.88
	İlişkisel tarama	11	64.71				
	Betimsel Tarama	1	5.88				
Ara toplam	15	88.24	Ara toplam	2	11.76		
Genel toplam				17	100		

Tablo 3 incelendiğinde eğitim- öğretim konusunda başlığında “karizmatik liderlik” geçen tezlerin büyük çoğunluğunun nicel yöntemle (f=15) yazıldığı görülmektedir. Yazılan tezlerden bir tanesi nitel ve bir tanesinin de karma yöntem ile yazıldığı görülmektedir. Nicel yöntem araştırmaların çoğunlukla ilişkisel tarama (f=11) deseninde olduğu görülmektedir. İlişkisel tarama dışında karşılaştırma-tarama (f=1), genel tarama (f=2), betimsel tarama (f=1) desenlerinin de kullanıldığı görülmektedir. Nitel yöntemlerde ise sadece bütüncül çoklu durum deseni kullanılırken karma yöntemde ise keşfedici sıralı desen kullanıldığı görülmektedir. Nicel araştırmalarda karşılaştırma, genel tarama ve betimsel tarama deseninin az kullanıldığı görülmekte ve incelenen tezlerde bir meta analiz yapılmadığı tespit edilmiştir. Aynı durum nitel araştırma ve karma araştırma yöntemlerinde de söz konusudur. Nitel olarak sadece durum çalışması kullanılarak bir tez yazılmıştır. Etnografya, fenomenoloji, kuram oluşturma ve eylem araştırması desenlerinde tez yazılmadığı görülmüştür. Karma yöntemlerden ise sadece keşfedici sıralı desenin kullanıldığı, açıklayıcı ve çeşitleme desenlerinin kullanılmadığı görülmektedir. Buna göre yazılan tezlerin genellikle aynı yöntem ve deseni kullandıkları söylenebilir. Yazılan tezlerin azlığı ve sonraki yıllarda hazırlanacak olan tezler için farklı konu yöntem ve desenlerde tezlerin hazırlanması alan için önemli olacağı söylenebilir.

Tablo-4

Lisansüstü tezlerin örnekleme yöntemi ve örneklem kitlesi özelliklerine göre dağılımı

Örnekleme yöntemi	f	%	Örneklem büyüklüğü	f	%	
Seçkili	Kolay ulaşılabilir	1	5.55	1\20	2	11.11
	Tabakalı	2	11.11	21\300	1	5.55
	Uygun	3	16.67	301\400	7	38.89
	Amaçlı	1	5.55	401\500	4	22.22
	Ara toplam	7	38.89	501\600	3	16.67
Seçkisiz	Basit tesadüfi	5	27.78	601\900	1	5.55
	Tabakalı	4	22.22	Toplam	18	100
	Ara toplam	9	50	Örneklem grubunun statüsü		

Evrene erişim	2	11.11	Kamu	15	83.33
Genel toplam	18	100	Karma	3	16.67
Örnekleme kademesi			Toplam	18	100
Temel Eğitim	Okul öncesi	1	5.55	Katılımcı tipi	
	İlkokul	3	16.67	Öğretmen	18
	Ortaokul	2	11.11		
	Karma	1	5.55		
	Ara toplam	7	38.89		
Orta Öğretim	Genel lise	4	22.22		
	Meslek lisesi	1	5.55		
	Karma	1	5.55		
	Ara toplam	6	3.33		
Karma	5	27.78			
Genel toplam	18	100			

Tablo 4 incelendiğinde örnekleme yönteminin lisansüstü tezlerde seçkili (f=7), seçkisiz (f=9) ve evrene erişim (f=2) şeklinde dağıldığı görülmektedir. Seçkili örnekleme yöntemlerinde tabakalı (f=2) ve uygun örnekleme (f=3), seçkisiz örnekleme yöntemlerinde ise basit tesadüfü (f=5) ve tabakalı (f=4) olduğu görülmektedir. Tezlerin iki tanesinde ise evrene erişilebildiği için örnekleme yöntemine gidilmediği görülmektedir. Tabloya göre örneklem büyüklüğünü ele alacak olursak eğer ağırlıklı olarak 300-600 arasında görülmektedir. Bu durumun sebebi tezlerin çoğunlukla nicel yöntemle yazılmış olmasıdır. Örnekleme kademesini incelediğimizde temel eğitimde ilkökul ve ortaokulun çoğunlukta olduğu görülmektedir. Ortaöğretim kademesinde ise genel lise çoğunlukta. Karma olarak hazırlanan ise 5 örnekleme kademesi bulunmaktadır. Örneklem grubunun statüsü çoğunlukta kamu olmakla birlikte karma şekilde hazırlanan tezlerin de olduğu görülmektedir. Katılımcı tipi ise tüm çalışmalarda öğretmenlerdir. Bu da lisansüstü hazırlanan tezlerin daha kolay ulaşılabilir örneklem grubuyla çalışma yürüttükleri söylenebilir.

Tablo-5

Lisansüstü tezlerde kullanılan veri analiz teknikleri ve veri toplama araçları

Veri analiz teknikleri		f	%	Veri araçları	toplama	f	%
Nicel	Frekans ve yüzde	13	14.77	Nicel	Anket	16	88.89
	Ortalama (x) ve standart sapma(ss)	11	12.50	Nitel	Görüşme	2	11.11
	t-testi	12	13.64	Genel toplam		18	100
	Anova	12	13.64				
	Tek yönlü varyans	4	4.55				

	Tukey Testi	1	1.14
	Scheffe testi	2	2.27
	Mann Whitney U	3	3.41
	Kruskal Wallis H testi	3	3.41
	Kolmogorov- Smirnov Z testi	2	2.27
	Korelasyon	11	12.50
	Regresyon	9	10.23
	Non parametrik	1	1.14
	Parametrik	2	2.27
	Ara toplam	86	97.73
Nitel	İçerik analizi	2	2.27
Genel toplam		88	100

Tablo 5 incelendiğinde karizmatik liderlik üzerine hazırlanmış olan tezler çoğunlukla nicel yöntemler (f=15) ile hazırlandığı için çoğunlukla nicel veri analiz teknikleri (f=86) kullanıldığı görülmüştür. Tezlerde çoğunlukla frekans, yüzde, ortalama, standart sapma, t-testi, anova, korelasyon ve regresyon tekniklerinin kullanıldığı görülmüştür. Yazılan tezlerin içerisinde sadece 2'sinde nitel yöntem kullanılmış ve ikisi de içerik analizidir. Yazılan tezler incelendiğinde veri toplama aracı olarak büyük çoğunlukla anket (f=16) kullanılmıştır. Anket haricinde nitel veri toplama aracı olarak görüşme (f=2) kullanıldığı tespit edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Karizmatik liderlik, örgütlerdeki bireyleri harekete geçirme gücüne diğer liderlik stillerinden daha fazla sahiptir. Karizmatik liderlik üzerine yurtiçi ve yurtdışı çalışmalar yapılmış ve yapılmaya devam etmektedir. Günçavdı (2017) "Karizmatik Liderlik: Alan Yazın Taraması" adlı çalışmada yurtiçinde beş çalışmayı incelemiştir. İncelediği çalışmalarda örgütler açısından karizmatik liderliğin önemli olduğu, karizmatik liderlik özelliklerine sahip olan liderlerin örgütlerinde bireylerin örgüte bağlılığının arttığını, karizmatik liderlik tipinin eğitim örgütlerinde de etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca incelediği üç yurtdışı çalışmada yurtdışı ve yurtiçi yapılan tez ve çalışmalarının birbirine sonuç yönleriyle benzerlik gösterdiğini saptamıştır. Araştırmasında karizmatik liderlik tipinin örgütsel vatandaşlık ile bireylerin liderleri hakkındaki düşüncelerini olumlu etkilediğini saptamıştır. Eğitim ve okul yönetiminde hedeflere ulaşılması için okuldaki öğretmenlerin ve diğer çalışanların performansı önemli bir rol oynar. Bununla birlikte, örgütsel bağlılığı artıran liderlik türleri de hedeflere ulaşabilmek konusunda önemli bir faktördür. Karizmatik liderlik, bu türlerden olmakla birlikte eğitim kurumlarında sıklıkla tercih edilen liderlik türüdür (Buluç, 2009). Koçyiğit vd. (2022) yaptığı karizmatik liderlik üzerine yapılan çalışmada yurtiçi ve yurtdışı kaynaklardan incelemeler yapılmış ve ülke içinde karizmatik liderlik ve örgütün itibarı arasında ilişki olduğu, liderin özelliklerinden biri olan etkileyciliğin ön planda olduğu, çalışanların motivasyonlarının yüksek olması için yöneticilerin karizmatik liderlik özelliklerine sahip olmaları gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ülke dışında incelenen çalışmalarda ise karizmatik liderlik özelliklerini taşıyan yöneticilerin bulunduğu örgütteki bireylerin işe olan bağlılığı ve örgütsel vatandaşlık üzerinde pozitif ilişki olduğu, çalışanların istek ve gayretlerinin artmasında da karizmatik liderliğin önemli olduğu sonuçlarına

ulaşmışlardır. Günçavdı (2017) ve Koçyiğit vd. (2022) yaptıkları alanyazın tarama çalışmalarına baktığımızda örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık konularının ağırlıklı çalışıldığı görülmektedir. Bu durum yaptığımız lisansüstü tez incelemesinde örgütsel davranış başlığı altındaki konular ile incelenen çalışmalarda ve tezlerde benzer konuların çalışıldığını göstermektedir.

Karizmatik liderliğin örgütlerde önemli olduğu gibi eğitim yönetiminde de önemli olduğu söylenebilir. Yapılan araştırmada incelenen tezlerin çoğunlukta yüksek lisans tezi olduğu, doktora düzeyi tezlerin daha düşük sayıda olduğu saptanmıştır. Doktora düzeyinde eğitim veren kurum sayısının az olması, genç araştırmacıların daha farklı alanlarda uzmanlaşma eğiliminde olması bu durumun başlıca nedenleri olarak gösterilebilir. Tez sayıları yıllara göre artış göstermektedir. Özellikle 2021 ve 2022'deki artış karizmatik liderlik konusunun son zamanlarda daha çok önem kazandığı söylenebilir. Yıllara göre artış olmakla birlikte bulgulara göre doktora düzeyinde karizmatik liderlik konusunun ihmal edildiği söylenebilir. Yazılan tezler çoğunlukla nicel yöntemler kullanılmış. Nitel ve karma yöntemlerin daha az kullanıldığı, nicel araştırmalarda betimsel ve ilişkisel desenler kullanıldığı, ileri düzey istatistiksel desenlerin ihmal edildiği görülmüştür. Bu çalışmada ele alınan karizmatik liderlik konulu lisansüstü çalışmalar yöntem, veri toplama araçları ve istatistiksel analiz teknikleri bağlamında benzerlik gösterdiği saptanmıştır. Genel olarak baktığımızda çalışmaların tamamında okul yöneticilerinin karizmatik liderlik özelliklerinin ölçüldüğü görülmüştür fakat liderlik sadece yöneticiye ait bir vasıf değildir. Örgütteki diğer çalışanlar da karizmatik lider olabilirler.

Bu çalışma ile karizmatik liderlik konulu tezlerde genellikle nicel yöntemlerin kullanıldığı, genellikle kamu okullarının temel eğitim ve ortaöğretim kademesindeki öğretmenleri örneklem ve çalışma grubu olarak alan, frekans, yüzde, korelasyon gibi basit düzey nicel istatistiklerin kullanıldığı araştırmalar olarak nitelendirilebilir. Bu bulguya göre, araştırmacıların lisansüstü eğitim sürecinde aldıkları araştırma yöntemleri derslerinin içerik ve uygulamalarının gözden geçirilmesi ve gerekli düzenlemelerin yapılması gerektiği söylenebilir.

Araştırmada bulgulardan elde edilen sonuçlara göre Türkiye'de eğitim-öğretim alanında karizmatik liderlik konulu lisansüstü tezlerdeki eğilimler ortaya konulmuştur. Bu bağlamda karizmatik liderlik üzerine çalışma yapacak olan araştırmacılara, araştırmalarında kullanabilecekleri araştırma yöntem ve desenleri, örneklem düzeyleri, örneklem büyüklükleri, ele alınacak konuların belirlenmesi, veri toplama araçları, veri analiz teknikleri gibi konu başlıklarında genel eğilimin ne olduğu ifade edilmiştir.

Öneriler

Karizmatik liderlik alanındaki araştırmalarda konu, yöntem ve veri analiz tekniği çeşitliğinin esas alınması önerilebilir. Yapılan tez çalışmalarında karizmatik liderlik temel eğitim ve orta öğretim kademesinde araştırılmıştır. Karizmatik liderliğe yönelik yükseköğretim kademesindeki sorunlar da ele alınabilir. Karizmatik liderlik konulu tezlerin tamamında öğretmenler örneklem olarak alınmıştır ve bu çalışmaların tamamında okul yöneticilerinin karizmatik liderlikleri öğretmenlerin görüşüyle değerlendirilmiştir. Genel olarak baktığımızda çalışmaların tamamında okul yöneticilerinin karizmatik liderliklerinin ölçüldüğü görülmüştür fakat liderlik sadece yöneticiye ait bir vasıf değildir. Öğretmenlerin karizmatik liderliklerini ölçen çalışmalar da yapılabilir.

Kaynakça

Akcakoca, A. & Bilgin, K. U. (2016). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğretmen performansı. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 1-23.

*Aladağ, C. (2019). *Lise müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi.

*Alarçin, S. (2020). *Okul müdürlerinin karizmatik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.

-
- Arabacı, İ. B., Alanoğlu, M., Doğan, B. (2014). Okul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 192-221.
- Aykanat, Z. (2010). *Karizmatik liderlik ve örgüt kültürü ilişkisi üzerine bir uygulama* [Yüksek Lisans Tezi] Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- *Aztekin, Y. (2023). *Ortaöğretim kurumu müdürlerinin duygusal zekâları ile karizmatik liderlik özellikleri arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Balcı, A. (2002). *Etkili okul: okul geliştirme – kuram, uygulama ve araştırma* (7.Baskı). Pegem A.
- Başaran Y. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(47):480-495.
- Budak, G. (2003). *Liderlik ve liderlik kuramlarına bütünleşik bir yaklaşım*. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Bursalıoğlu, Z. (1991). Eğitimde yenileşme ve demokratik liderlik. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 24 (2), 669-675.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (29. Baskı). Pegem A.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel liderlik* (6. Baskı). Pegem A.
- *Çevrik, M. (2022). *Okul etkililiğinde karizmatik liderlik ve kolektif öğretmen yeterliğinin rolü* [Yüksek Lisans Tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Demir, C. & Yirci, R. (2021). Okul müdürlerinin karizmatik liderlik özelliklerinin okulların kurumsal itibarına etkisi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (3), 234-256.
- *Demir, C. (2018). *Okul müdürlerinin karizmatik liderlik özelliklerinin okulların kurumsal itibarına etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- *Doğan, Z. (2022). *Okul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri ile okul yönetişimi arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Yozgat Bozok Üniversitesi.
- *Eryılmaz, Ballı, F. (2018). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin gösterdiği karizmatik liderlik davranışlarının okullarda görülen örgütsel sessizliği yordama düzeyi* [Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- *Gün, D. (2022). *Proje okulu müdürlerinin karizmatik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Günçavdı, G. (2017). Karizmatik liderlik: alan yazın taraması. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 2017 Ek Sayı, 21-34.
- İlgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi okul yönetimi sınıf yönetimi* (3. Baskı). Beta Basım Yayım.
- *Işık, B. (2016). *İlkokul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleriyle okullarındaki öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Kayhan, Ü. ve Eroğlu, G. (2002). *Bir eğitim ortamı olarak okul (yapı, işleyiş ve ilişkiler)*. Damga Yayınevi.
- Kazan, A. & Özgenel, M. (2021). Okul müdürlerinin karizmatik liderlik özelliklerinin okul gelişimine etkisi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 4 (1), 175-194.
- *Kazan, A. (2021). *Okul müdürlerinin karizmatik liderlik özelliklerinin okul gelişimine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.

-
- *Kocatürk, A. (2007). *Meslek lisesi müdürlerinin karizmatik liderlik davranışlarının incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Koçyiğit, İ., Buhur, İ., İsen, İ., Buğday, M., & Gürbüz, M. H. (2022). Karizmatik liderlik, sahip olunması gereken beceriler ve bunların okula yansımaları. *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 8(53):776-788
- Özdemir, S., & Sezgin, A. G. F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 266-282.
- *Sincer, S. (2021). *Öğretmen performansı, örgütsel sadakat ve karizmatik liderlik arasındaki ilişkinin incelenmesi: bir karma yöntem araştırması* [Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Şahin, M., Uğur, C., Dincel, S., Balıkçı, A., ve Karadağ, E. (2014). Dağıtımcı liderlik ölçeği'nin türkçeye uyarlanması, dil geçerliği ve ön psikometrik incelenmesi. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 3(2), 19-30.
- *Tuti, G. (2021). *Karizmatik liderlik, lidere güven ve duygusal emeğe yönelik öğretmen görüşleri: Trabzon ili örneği* [Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- *Uysal, Dönmez, S. (2015). *İlkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin karizmatik liderlik davranışları ve empati eğilimleri* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Ültay, E., Akyurt, H. & Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 188-201. DOI: 10.21733/ibad.871703
- *Yalçın, F. (2020). *Okul müdürlerinin karizmatik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Yalçınkaya, M. (2002). Çağdaş okulda etkili liderlik. *Ege Eğitim Dergisi*, 1 (2).
- *Yanmaz, F.P. (2022). *Karizmatik liderlik ve örgütsel sadakat ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12.baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yirci, R. ve Berk, B. (2021). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre etkili okul müdürü: nitel bir araştırma. *Journal of History School (JOHS)*, 50, 570-598.
- Yumuşak, H. & Korkmaz, M. (2021). Liderlik ve okul etkililiği düzeyleri arasındaki ilişki: bir meta analiz çalışması. *Erciyes Journal of Education*, 5(2), 121-148. DOI: 10.32433/eje.980997
- *Yüzer, B. (2019). *Okul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri ile okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.

Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyonları ile Derslerde Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Begün KOCAGÖZOĞLU¹

Özel Nesibe Aydın Eğitim Kurumları

Oğuzhan ATABEK²

Akdeniz Üniversitesi

Özet

Problem Durumu: Yabancı dil dersinde, İngilizce iletişim kurma tüm öğrencilerden istenilen bir beceridir. Eğitimi desteklemek için FATİH projesi gibi önemli projeler uygulansa da, öğrencilerin İngilizce seviyesi dünya ortalamasının altında kalmaktadır. Öğrencilerin İngilizce iletişim kurma istekliliklerini arttırmada motivasyon öğrenciyi harekete geçiren önemli faktörlerdendir. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonlarını geliştiren eğitim teknolojileri aracılığıyla artırarak, İngilizce seviyelerini beklenen seviyeye ulaştırabiliriz. **Araştırmanın Amacı:** Ortaokul öğrencilerinin derslerde teknoloji kullanımına yönelik tutumları ile onların İngilizce dersine yönelik motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ve bu değişkenlerin cinsiyet, sınıf, yaş, akıllı telefon, bilgisayar sahibi olma, yurtdışına çıkma, konuşma etkinliklerine katılım, Türkçe bilmeyen biriyle konuşma ve arkadaş olma sayısı değişkenleriyle ilişkisini ortaya koymaktır. **Metot:** Ölçeklerden elde edilen sonuçlar SPSS programı aracılığı ile betimsel teknikler, Student's t-testi, Mann-Whitney U testi, Pearson's r korelasyon katsayısı, tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) ile çözümlenmiştir. **Bulgular ve Sonuç:** Kız öğrenciler ile İnternette ve sosyal medyada daha çok zaman geçiren öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonları yüksek bulunmuştur. 11 ve 12 yaşındaki öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonları arasında anlamlı bir fark vardır. Öğrencilerin akıllı telefona veya bilgisayara sahip olması ile derslerde teknoloji kullanıma yönelik tutumları arasında da anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Türkçe bilmeyen arkadaşına sahip olan öğrencilerin derslerde teknoloji kullanımına yönelik tutumlarının olumlu ve İngilizce dersine yönelik motivasyonlarının da anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. **Öneriler:** Derslerin eğitim teknolojileri aracılığıyla işlenmesi teşvik edilmelidir. Öğretmenlere ve öğrencilere bu konuda gerekli destek sağlanmalıdır. Öğrencilerin Türkçe bilmeyen kişilerle daha çok iletişime geçmesi için projeler, etkinlikler vb. faaliyetler desteklenmelidir.

Anahtar Sözcükler: Derste teknoloji kullanımı, İngilizce dersine yönelik motivasyon, İngilizce eğitiminde teknoloji kullanımı, Motivasyon, Tutum

Giriş

Öğrenenlerin motivasyon, kaygı, tutum ve ilgi gibi duyu durumları, onların yabancı dil dersindeki başarısını etkilemektedir. Tasnimi (2009) duyuşsal faktörlerin ikinci dil ediniminde önemli bir role sahip olduğunu, olumsuz tutumların öğrencilerin motivasyonunu azaltıp dil edinimi sürecini de olumsuz etkilediğini, olumlu tutumların ise motivasyonu artırarak dil edinimine olumlu bir katkı sağladığını rapor etmiştir. Tasnimi (2009) ve Wang (2004), dil öğrenenlerin, hoşlarına gidecek gerçek iletişim durumlarına maruz kaldıklarında, sınıf içinde dil becerilerini geliştiğini, teknolojik materyal kullanmanın öğrencileri bu konuda kendilerini özgür hissettirdiğini ve aynı zamanda da öğrenme konusunda yüreklendirdiğini belirtmiştir. Duyuşsal alanı oluşturan değişkenler olumlu yönde arttığında, öğrencinin derste başarıyı aynı yönde artacaktır. Kang (1999), internet ve teknoloji sayesinde öğrencilerin yabancı dil sınıflarında anlamlı ve gerçek yaşama yakın durumları gözlemleyebildiğini belirtmiştir. Yabancı dil derslerinde özellikle öğrencinin günlük yaşamda işine yarayacak gerçek durumlara maruz kalması, öğrencinin motivasyonunu artırır, akademik başarısını da etkileyebilir. Günümüzde sınıflarda bu gerçek yaşam durumlarını oluşturmaya yardımcı olan materyal ise eğitim teknolojileridir. Günümüzde yabancı dil eğitimi politikaları, teknolojinin farklı kaynaklarını kullanarak öğrencileri öğrenme sürecine etkili bir şekilde dahil etmeye, öğretmenlere ise öğrencilerine özgün materyaller sunmaya ve farklı kaynaklardan online olarak gerçek hayatı olabildiğince sınıfa taşımalarına yardımcı olma yönünde eğilim göstermektedir (Dudney & Hockly, 2008; Tomlinson, 2001) Derslerde gerçek hayat deneyimi yaşatmak ve öğrencilerin ilgisini derste

¹ Sorumlu Yazar. Öğretmen, MEB, Fatma Nur Çelik İmam Hatip Ortaokulu, gulnurakdasmemi@gmail.com

² Doç. Dr. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, atabek@akdeniz.edu.tr, ORCID:0000-0002-2695-1598

tutup, aynı zamanda eğlenerek motive olmalarını sağlamak amacıyla eğitim teknolojileri sınıflarda sıklıkla kullanılır.

Yabancı dil eğitiminde eğitim teknolojisi kullanımının söz konusu olumlu katkılarından yararlanabilmek için Türkiye’de de azımsanmayacak yatırımlar yapılmıştır. Bu yatırımlardan en kapsamlısı olan FATİH projesi çerçevesinde, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından tüm okullara akıllı tahta kurulurken pilot okullarda ise öğrencilere tablet PC dağıtımı yapılmıştır. Bu tablet PC’lerin içinde tüm derslerin her konusuyla ilgili materyal bulunmaktadır. Bununla birlikte tüm sınıflarda akıllı tahta ve bilgisayar gibi çeşitli eğitim teknolojileri ile öğrencilerin hem duyu durumları hem de bilişsel becerileri desteklenmeye çalışılmıştır. Ancak buna karşın öğrencilerin yabancı dil başarı ortalamaları hala düşüktür. Öğrencilerin büyük çoğunluğu üniversiteden mezun olmalarına karşın İngilizceyi etkili bir biçimde kullanamamaktadır (Yılmaz, 2013). Ülkelerin İngilizce dilindeki yeterlilik düzeylerini değerlendiren EF İngilizce Yeterlilik Dizini (English First English Proficiency Index, EF EPI) 2020 yılı raporuna göre Türkiye 100 ülke arasında 79. sırada yer almaktadır (EF English Proficiency Index, 2020).

Bunun nedenlerinden birisi öğretmenlerin eğitim teknolojisi kullanımı konusundaki yetersizliği olabilir. McNeeley (2015), öğrencilerin 21. yüzyılda teknolojiyle önceki kuşaklara göre daha çok iç içe olduğunu, teknolojinin onların yaşamlarının bir parçası olduğunu ve okul içinde ya da dışında neredeyse her an teknoloji ile etkileşim içinde olduklarını belirtmiştir. Bu yüzden öğretmenlerin bu konuda öğrencilerin düzeyine yakın düzeylere ulaşması, FATİH projesi ve diğer yollarla yapılan eğitim teknolojisi yatırımları sonucu okullarda halihazırda öğretmenin kullanımına açık bulunan söz konusu eğitim teknolojilerinin etkililiğini artıracaktır.

EF EPI dizininde de görüldüğü üzere Türkiye’nin yabancı dil yeterliliği alanında düşük sıralarda olmasının bir diğer nedeni de öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonları ile akademik motivasyonlarının düşük olmasıdır. Motivasyon düşüklüğünün nedenlerinden birisi ders kazanımlarının değerlendirme yöntemi ile örtüşmemesidir. Parker (2012), İngilizce sınavlarında iletişim adına hiçbir bölümün olmadığını, bazı sınavlarda dinleme ve yazma bölümlerinin yer olmadığını, konuşma sınavının yapılmadığını ve bu tür ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin öğrenme süreçlerini doğrudan etkilediğini rapor etmiştir.

Bunun sebeplerinden birisi eğitim teknolojilerinin öğretim programına, öğrencilerin teknolojiyle ilgili beklentilerine ve genel olarak güncel beklentilerine uygun kullanılmamasıdır. Öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyonlarının düşük olmasının bir diğer nedeni ise öğretmenlerin eğitim teknolojileri kullanımı konusundaki yetersizliği olabilir. McNeeley’e göre (2015), öğretmen, teknolojiyi sınıf ortamında kullanamadığında kendi özerk öğrenimini sağlamaya doğru yönelim gösteren, teknoloji ile iç içe olan nesil için eğitim öğretimde sorunlu öğrenme ortamları oluşur. McNeeley (2015) öğrencilerin 21. yüzyılda teknolojiyle önceki nesillere göre daha fazla iç içe olduğunu, teknolojinin onların hayatlarının bir parçası olduğunu ve okul içinde ya da dışında neredeyse her an teknoloji ile etkileşim içinde olduklarını belirtmiştir. Bu yüzden öğretmenlerin bu konuda öğrencilerin düzeyine yakın düzeylere ulaşması eğitim teknolojilerinin etkililiklerini artıracaktır.

Motivasyon düşüklüğünün bir diğer nedeni ise ders kazanımlarının değerlendirme yöntemi ile örtüşmemesidir. Ortaokul İngilizce eğitim programına göre öğrencilerin edinmesi gereken kazanımlar konuşma, yazma, dinleme ve okumaya yönelik olmasına karşın, dönem içinde yapılan kazanım değerlendirme testleri daha çok dilbilgisi ve okuma becerilerine yöneliktir. Buna ek olarak, ortaokuldan sonra yapılan liseye geçiş sınavında İngilizce bölümü çoktan seçmelidir ve yalnızca dilbilgisi ile okuma becerilerini ölçmektedir. Ek olarak, İngilizce iletişim kurma istekliliğinin, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği rapor edilmiştir (Ekin, 2018).

Öğretmenlerin erişebildiği söz konusu teknolojilerin etkili kullanımı, bu teknolojilerin sağladığı iletişim olanakları yolu ile İngilizce iletişim kurma istekliliğini artırarak öğrencinin hem derse karşı motivasyonunu hem de akademik motivasyonu olumlu yönde etkileyebilir. Ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine

yönelik motivasyonları ile derslerde teknoloji kullanımının yönelik tutumları arasındaki ilişkinin aydınlatılması, işbu teknolojilerin hedef ve kazanımlara uygun olarak kullanılmasına katkı sağlayarak öğrencilerin yabancı dil konuşma becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilir. Öğrencinin yabancı dil konuşma motivasyonunun artması, öğrencinin yabancı dilde iletişim konusunda özgüven kazanmasına, dünyayla iletişim içinde olup farklı görüşlere açık bireyler olmalarını ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine, ileride iş olanaklarını konusunda seçeneklerinin artmasına yardımcı olur. Dolayısıyla bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik motivasyonları ile derslerde teknoloji kullanımının yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

RQ1: Ortaokul öğrencilerinin derslerde teknoloji kullanımına yönelik tutumu ile yurtdışına çıkmış olmaları, bilgisayara ve ya akıllı telefona sahip olmaları, cinsiyetleri ve Türkçe bilmeyen arkadaşına sahip olmaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

RQ2: Ortaokul öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonları ile yurtdışına çıkmış olmaları, bilgisayara ve ya akıllı telefona sahip olmaları, cinsiyetleri, internette ve sosyal medyada geçirdikleri zaman arasında anlamlı bir ilişki var mıdır ?

RQ3: Ortaokul öğrencilerinin derslerde teknoloji kullanımını ile İngilizce dersine yönelik motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma bir ilişki araştırması olarak tasarlanmıştır. İlişkisel araştırma iki ve daha çok sayıdaki değişken bir araya geldiklerinde aralarında herhangi bir değişim görülüp görülmediğini ve bu değişimin derecesini ortaya çıkaran bir araştırma yöntemidir (Karasar, 2005).

Katılımcılar

Araştırmaya Antalya ilinin Konyaaltı, Muratpaşa ve Kepez ilçelerindeki T.C. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda 2022-2023 eğitim öğretim döneminde öğrenim görmekte olan öğrencilerden araştırmaya katılmaya rıza gösteren öğrenciler katılmıştır. Tablo 1’de öğrencilerin kişisel özelliklerinin betimsel değerleri gösterilmiştir.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine bakıldığında, öğrencilerin %48’i kız %52’si erkektir. Katılımcıların %26’sı 11 yaşında, %22’si 12, %36’sı 13 ve %16’sı ise 14 yaşındadır. Bu katılımcılardan %26’sı 5. Sınıfa, %26’sı 6 sınıfa, %26’sı 7. Sınıfa ve %22’si ise 8. Sınıfa gitmektedir. Öğrencilerin %15’i İngilizce dersinde konuşma etkinliklerine katılmazken, %35’i bazı derslerde, %28’i tüm derslerde bazen, %22’si ise tüm derslerde her zaman katılmaktadır. İnterneti İngilizce öğrenmek için kullananlar katılımcıların %65’ini oluşturmaktadır. Katılımcıların %76’sı bir akıllı telefona sahipken, %61’i bir bilgisayara sahiptir.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

	f	%
Cinsiyet		
Kız	73	48
Erkek	83	52
Yaş		
11	40	26

12	34	22
13	54	36
14	29	16

Sınıf

5	40	26
6	40	26
7	40	26
8	36	22

İngilizce dersinde konuşma etkinliklerine katılma

Asla	25	15
Bazı Derslerde	54	35
Tüm Derslerde Bazen	44	28
Tüm Derslerde Her Zaman	33	22

İnterneti İngilizce öğrenmek için kullanma

Evet	98	65
Hayır	58	35

Akıllı telefona sahip olma

Evet	115	76
Hayır	41	24

Bilgisayara sahip olma

Evet	92	61
Hayır	64	39

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Çalışmanın verilerini toplamak için Derslerde Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği ve İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeğine ek olarak kişisel bilgi formundan oluşan kâğıda basılmış bir enstrüman kullanılmıştır.

Derslerde Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği. Kenar ve Balcı (2013) tarafından geliştirilen Derslerde Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği 5’li Likert türünde olup 15 öğeden oluşmaktadır. Ölçekteki yanıtlar “Kesinlikle Katılıyorum” ile “Kesinlikle Katılmıyorum” arasında derecelenmektedir.

İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği. Yılmaz (2007) tarafından geliştirilen İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği 5’li Likert türünde olup 14 öğeden oluşmaktadır. Ölçekteki yanıtlar “Kesinlikle Katılıyorum” ile “Kesinlikle Katılmıyorum” arasında derecelenmektedir.

Kişisel bilgi formu. Kişisel bilgi formu öğrencilerin yaş ve cinsiyetine ek olarak yurt dışına çıkmış olma, Türkçe bilmeyen arkadaşına sahip olma gibi sorular içermektedir. Katılımcıların verilerinin betimsel değerleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2’de görüldüğü üzere, araştırma sonuçlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek adına basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Normal dağılıma gösteren değişkenlerine parametrik testler; Normal dağılım göstermeyen cinsiyet, internette geçirilen zaman, sosyal medyada geçirilen zaman, yurtdışına çıkmış olma, Türkçe bilmeyen biriyle iletişim kurma sayısı ve Türkçe bilmeyen arkadaş sayısı gibi değişkenler için ise parametrik olmayan testler kullanılarak çözümlenmiştir

Tablo 2.

Demografik Değişkenlerin Betimsel İstatistik Sonucu

	N	ORT.	SS	Skewness	Kurtosis	Min.	Max.
Cinsiyet	156	1,53	0,50	-0,13	-2,00	1	2
Yaş	156	3,44	1,10	-0,08	-1,02	1	6
Sınıf	156	2,46	1,10	0,04	-1,33	1	7
İnternette geçirilen zaman	156	253,04	180,58	1,44	2,46	0	1020
Sosyal medyada geçirilen zaman	156	139,16	132,88	1,60	2,79	0	630
Bilgisayara sahip olma	156	1,41	0,49	0,36	-1,88	1	2
Akıllı telefona sahip olma	156	1,26	0,44	1,08	-0,82	1	2
İnterneti İngilizce öğrenmek için kullanma	156	1,37	0,48	0,53	-1,73	1	2
Yurtdışına çıkmış olma	156	1,87	0,32	-2,33	3,49	1	2
Türkçe bilmeyen biriyle iletişim kurma sayısı	156	6,25	25,73	8,35	72,43	0	250
Türkçe bilmeyen arkadaş sayısı	156	0,97	2,17	3,36	14,08	0	15
İngilizce konuşma etkinliklerine katılım oranı	156	2,54	0,99	0,03	-1,05	1	4

Verilerin Çözümlemesi

Çalışmada toplanan veriler, bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra, SPSS ve Jamovi bilgisayar programları aracılığı ile betimsel teknikler, Student’s t-testi, Pearson’s r momentler çarpımı korelasyon katsayısı ve çoklu doğrusal regresyon ile çözümlenmiştir.

Bulgular

Betimleyici çözümlmelerden sonra ortaokul öğrencilerinin Türkçe bilmeyen arkadaş sayısı ve Türkçe bilmeyen biriyle konuşma sayısı ile derslerde teknoloji kullanımına yönelik tutumları arasındaki ve İngilizce dersine yönelik motivasyonları arasındaki ilişki Pearson’s r momentler çarpımı korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Pearson’s r çözümlmelerinin sonuçları Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3.

Öğrencilerin Derslerde Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutumları ve İngilizce Dersine Yönelik Motivasyonlarının Onların Sahip Olduğu Türkçe Bilmeyen Arkadaş Sayısı ve Türkçe Bilmeyen Birile İletişim Kurma Sayıları ile Korelasyonu

Ölçekler	Değişkenler	N	r	p
Derslerde Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutum	Türkçe Bilmeyen Arkadaş Sayısı	156	1000	0,001
	Türkçe Bilmeyen Biriyle Konuşma Sayısı	156	1000	0,61
İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon	Türkçe Bilmeyen Arkadaş Sayısı	156	1000	0,000
	Türkçe Bilmeyen Biriyle Konuşma Sayısı	156	1000	0,18

Tablo 3’te görüldüğü üzere, ortaokul öğrencilerinin Türkçe bilmeyen arkadaş sayısı ile derslerde teknoloji kullanımına yönelik tutumları ve İngilizce dersine yönelik motivasyonları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p<0.01$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($p<0.01$).

İnternette ve sosyal medyada geçirilen zaman ile öğrencilerin derslerde teknoloji kullanımına yönelik tutumları ve İngilizce dersine yönelik motivasyonları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Pearson’s r çözümlerinin sonuçları Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4.

Öğrencilerin Derslerde Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutumları ve İngilizce Dersine Yönelik Motivasyonlarının Onların Sosyal Medyada Geçirdikleri Zaman ve İnternette Geçirdikleri Zaman ile Korelasyonu

Ölçekler	Değişkenler	N	r	p
Derslerde Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutum	Sosyal Medyada Geçirilen Zaman	156	1000	0,27
	İnternette Geçirilen Zaman	156	1000	0,61
İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon	Sosyal Medyada Geçirilen Zaman	156	1000	0,00
	İnternette Geçirilen Zaman	156	1000	0,01

Tablo 4’te görüldüğü üzere, İnternette ve sosyal medyada geçirilen zaman ile öğrencilerin derslerde teknoloji kullanımına yönelik tutumları ve İngilizce dersine yönelik motivasyonları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p<0.01$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($p<0.01$).

Öğrencilerin sosyal medyada ve internette geçirdikleri zamanla sahip oldukları Türkçe bilmeyen arkadaş sayısı ve Türkçe bilmeyen biriyle konuşma sayıları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p < 0.01$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($p < 0.01$).

Tablo 5.

Öğrencilerin Derslerde Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutumları ve İngilizce Dersine Yönelik Motivasyonlarının Onların Sosyal Medyada Geçirdikleri Zaman ve İnternette Geçirdikleri Zaman ile Korelasyonu

Ölçekler	Değişkenler	N	r	p
İnternette Geçirilen Zaman	Türkçe Bilmeyen Arkadaş Sayısı	156	1000	0,026
	Türkçe Bilmeyen Biriyile Konuşma Sayısı	156	1000	0,013
Sosyal Medyada Geçirilen Zaman	Türkçe Bilmeyen Arkadaş Sayısı	156	1000	0,035
	Türkçe Bilmeyen Biriyile Konuşma Sayısı	156	1000	0,081

Öğrencilerin yaşları ile derslerde teknoloji kullanımına yönelik tutumları ve İngilizce dersine yönelik motivasyonları arasındaki ilişkiyi gösteren ANOVA testi sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyonlarının ve Derslerde Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutumlarının Yaşlarına Göre ANOVA Sonucu

Ölçekler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması		
				ı	F	p
Derslerde Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutum	Gruplar					
	arası	1456,72	12	121,39	2,35	**0,008
	Grup içi	9637,67	187	51,53		
	Toplam	11094,39	199			
İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon	Gruplar					
	arası	24940,25	5	430,02	2,58	0,012
	Grup içi	2150,10	150	166,26		

Tabloda görülebileceği üzere, öğrencilerin derslerde teknoloji kullanımına yönelik tutum ölçeği aritmetik ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla

yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda yaş gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,01$).

Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

Bunun için için Tukey testi tercih edilmiştir. Tukey testinin sonucu Tablo 7’de görülmektedir.

Tablo 7.

Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyonlarının ve Derslerde Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutumlarının Yaşlarına Göre ANOVA Çözümlemesinin Tukey Post-Hoc Değerlendirmesi

Tukey HSD	Yaş	Ort. Fark	SS	p
	11			
	12	9,69265*	3,00448	**0,008
	13	6,46179	2,69772	0,0082
	14	6,26466	3,14137	0,195

İngilizce dersine yönelik motivasyonlarının yaş değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Tukey testi sonucunda 11 yaş grubu ile 12 yaş grubu arasında 12 yaş grubu lehine istatistiksel olarak ($p<0.01$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, İngilizce derslerinde 12 yaş grubundaki öğrencilerin 11 yaş grubu öğrencilere göre daha fazla motivasyona sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Diğer alt boyutlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0.01$).

Öğrencilerin İngilizce derslerinde konuşma etkinliklerine katılma oranı ile derslerde teknoloji kullanımına yönelik tutumları ve İngilizce dersine yönelik motivasyonları arasında bir ilişki olup olmadığını anlamak için ANOVA testi yapılmıştır ve sonuçlar Tablo 8’de görüldüğü gibidir.

Tablo 8.

Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyonlarının ve Derslerde Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutumlarının Onların İngilizce Dersinde Konuşma Etkinliklerine Katılma Oranına Göre ANOVA Sonucu

Ölçekler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar arası	1456,72	12	121,39	2,35	0,51
Derslerde Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutum	Grup içi	9637,67	187	51,53		
	Toplam	11094,39	199			
	Gruplar arası	10630,41	3	3543,47	32,72	***0,00
İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon	Grup içi	16459,94	152	108,28		
	Toplam	27090,35	155			

Tabloda 8'e göre, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon ölçeği aritmetik ortalamalarının İngilizce derslerinde konuşma etkinliklerine katılma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda öğrencilerin İngilizce derslerinde konuşma etkinliklerine katılımlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0,01$).

Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir.

Bunun için için Tukey testi tercih edilmiştir. Sonuçlar tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9.

Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Motivasyonlarının Onların İngilizce Dersinde Konuşma Etkinliklerine Katılma Oranına Göre ANOVA Çözümlemesinin Tukey Post-Hoc Değerlendirmesi

Tukey HSD	İngilizce Dersinde Konuşma Etkinliklerine Katılım	Ort. Fark	SS	p
	Asla	10,48284	2,09657	***0,00
	Bazı Derslerde	9,42802	1,28299	***0,00
	Tüm Derslerde Bazen	10,60536	2,05108	**0,02
	Tüm Derslerde Her Zaman	6,00000	1,04447	***0,00
	Toplam	13,22031		

İngilizce dersine yönelik motivasyonun, İngilizce derslerinde konuşma etkinliklerine katılma değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Tukey testi sonucunda tüm derslerde her zaman İngilizce konuşma etkinliklerine katılanlar ile hiç katılmayanlar arasında tüm derslerde her zaman İngilizce konuşma etkinliklerine katılanlar lehine istatistiksel olarak ($p < .01$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, tüm derslerde her zaman İngilizce konuşma etkinliklerine katılanlar, hiç katılmayanlara göre İngilizce dersine yönelik daha fazla motivasyona sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin Derslerde teknoloji kullanımı ve İngilizce dersine yönelik motivasyonlarının, onların akıllı telefona sahip olmaları, bilgisayara sahip olmaları veya İnterneti İngilizce öğrenmek için kullanmalarına göre bir ilişkisi olup olmadığını görmek için yapılan t testi sonuçları Tablo 10'da görülmektedir.

Tablo 10.

Öğrencilerin Derslerde Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutumları ile İngilizce Dersine Yönelik Motivasyonlarının Akıllı Telefona Sahip Olmalarına Bilgisayara Sahip Olmalarına ve İnterneti İngilizce Öğrenmek için Kullanımlarına Göre T Testi Sonuçları

Ölçek	Değişkenler	N	\bar{x}	SS	$\frac{S}{D}$	t	p
-------	-------------	---	-----------	----	---------------	---	---

			Akıllı Telefona Sahip Olma	Eve t	11 5	60,0 6	10,4 5	15 4	2,1 1	***0, 03
				Hay ır	41	56,0 9	10,0 1			
Derslerde Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutum			Bilgisayara Sahip Olma	Eve t	92	59,4 7	9,83	15 4	0,6 4	0,36
				Hay ır	64	58,3 7	11,3 4			
			İnterneti İngilizce Öğrenmek için Kullanma	Eve t	98	59,8 2	10,4 2	15 4	- 1,2 4	0,50
				Hay ır	58	57,6 7	10,4 5			
İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon			Akıllı Telefona Sahip Olma	Eve t	11 5	47,5 2	12,9 8	15 4	- 0,9 1	0,62
				Hay ır	41	49,7 3	13,8 9			
			Bilgisayara Sahip Olma	Eve t	92	47,0 7	13,2 4	15 4	- 1,1 6	0,85
				Hay ır	64	49,5 7	13,1 4			
			İnterneti İngilizce Öğrenmek için Kullanma	Eve t	98	52,8 5	11,6 2	15 4	6,5 9	0,77
				Hay ır	58	40,0 6	11,8 6			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğrencilerin akıllı telefona sahip olması değişkenine göre derslerde teknoloji kullanımına yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,11$; $p<0.005$). Söz konusu farklılık akıllı telefon kullanan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.

Akıllı telefona sahip öğrencilerin derslerde teknoloji kullanımına yönelik tutumu ($X=60,06$) sahip olmayan öğrencilere ($56,09$) göre daha olumludur.

Bilgisayara sahip olma, İnterneti İngilizce öğrenmek için kullanma değişkenlerine göre derslerde teknoloji kullanımına yönelik tutumlarına göre anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>0,01$) Akıllı telefona sahip olma, bilgisayara sahip olma ve interneti İngilizce öğrenmek için kullanma değişkenlerine göre İngilizce dersine yönelik motivasyonlarında da anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>0,01$).

Derslerde teknoloji kullanımına yönelik tutum ile İngilizce dersine yönelik motivasyonun, öğrencilerin cinsiyetlerine göre ilişkisini ölçmek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Tablo 11.

Öğrencilerin Derslerde Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutumları ile İngilizce Dersine Yönelik Motivasyonlarının Cinsiyetlerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçekler	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Derslerde Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutum	Kız	73	72,34	5280,80	2579,50	0,11
	Erkek	83	83,37	6965,50		
	Toplam	156				
İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon	Kız	73	92,74	6770	1990	***0,00
	Erkek	83	65,98	5476		
	Toplam	156				

Mann-Whitney U testi sonuçlarını gösteren Tablo 11'e göre derslerde teknoloji kullanımı ile cinsiyet arasında $p>0.5$ olduğundan anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonları ile cinsiyet arasında $p>0.5$ olduğundan anlamlı bir ilişki görülmüştür. Tablo 11'e göre kız öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonları ($X=92,74$) erkek öğrencilere ($X=65,98$) göre daha yüksektir.

Öğrencilerden yurtdışına çıkmış olanlar ile çıkmamış olanların derslerde teknoloji kullanımına yönelik tutumları ve İngilizce dersine yönelik motivasyonlarını ölçen Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12.

Öğrencilerin Derslerde Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutumları ile İngilizce Dersine Yönelik Motivasyonlarının Yurtdışına Çıkma Durumlarına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçekler	Yurt Dışına Çıkma	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Derslerde Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutum	Evet	19	78,16	1485	1295	0,97
	Hayır	137	78,55	10761		
	Toplam	156				
İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon	Evet	19	82,97	1576,50	1216,50	0,64
	Hayır	137	77,88	10669,50		
	Toplam	156				

Bu tabloya göre, öğrencilerin derslerde teknoloji kullanımına yönelik tutumları ve İngilizce dersine yönelik motivasyonları ile yurtdışına çıkmış ya da çıkmamış olma durumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tartışma

Araştırmanın sonuçlarına göre, İnternette ve sosyal medyada daha çok vakit öğrencilerin, akıllı telefona ve bilgisayara sahip olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonlarının yüksek olduğu görülmüştür. Tasnimi (2009) ve Wang (2004), dil öğrenenlerin, hoşlarına gidecek gerçek iletişim durumlarına maruz kaldıklarında, sınıf içinde dil becerilerini geliştiğini, teknolojik materyal kullanmanın öğrencileri bu konuda kendilerini özgür hissettirdiğini ve aynı zamanda da öğrenme konusunda yüreklendirdiğini belirtmiştir. Bu yüzden derslerde teknoloji ve internet kullanımı öğrencilerin ilgisini çekerek, derse karşı motivasyona ve beraberinde akademik başarıya da katkı sağlayabilir. Bulgulara göre Türkçe bilmeyen arkadaşına sahip olan ve Türkçe bilmeyen kişilerle daha sık iletişime geçen öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonları daha yüksektir ve derslerde teknoloji kullanımına yönelik tutumları daha olumludur. Kang (1999), internet ve teknoloji sayesinde öğrencilerin yabancı dil sınıflarında anlamlı ve gerçek yaşama yakın durumları gözlemleyebildiğini belirtmiştir. Daha çok Türkçe bilmeyen kişiyle iletişime geçenler veya Türkçe bilmeyen arkadaşına fazla olanlar, İngilizcenin günlük yaşamda kullanımına daha çok maruz kaldıklarından dolayı, bu konuda motivasyonları artabilir. Ekin (2018), İngilizce iletişim kurma istekliliğinin, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği rapor etmiştir.

Sonuç

İnternette daha çok zaman geçiren öğrencilerin Türkçe bilmeyen kişilerle daha çok konuşma olasılığı daha yüksektir. Daha çok Türkçe bilmeyen arkadaşına sahip olan öğrencilerin derslerde teknoloji kullanımına yönelik tutumunun olumlu olma olasılığı daha yüksektir. Türkçe bilmeyen arkadaşına sahip olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonunu daha yüksek olduğundan dolayı öğrencilerin derse olan ilgisi artacak ve buna bağlı olarak akademik başarıları da olumlu yönde etkilenebilecektir. İnternette ve sosyal medyada daha çok zaman geçiren öğrencilerin, internet, sosyal medya ve yurtdışında İngilizce içeriklere daha fazla maruz kalabileceklerinden ötürü İngilizce onlar için gerçek hayatta sürekli kullanılan ve aşına olunan bir olgu olabilir, buna bağlı olarak da aşına hissettikleri bu olguya karşı motivasyonları da yüksektir. Akıllı telefona ve bilgisayara sahip öğrenciler gündelik bu teknolojiyi hayatlarında her gün kullanmaya ve bu teknolojiyle bilgi edinmeye alışmış olabilir ve akıllı telefonların eğlenceli yönleri (mobil oyunlar, video, müzik, podcast gibi teknolojiler) onların ilgisini çekerek, derslerde teknoloji kullanımını isteğinin arttırıp, teknolojiye karşı olumlu bir tutum geliştirmelerine sebep olmuş olabilir ve teknolojiyle iç içe öğrenmek onlara motivasyon ve başarı sağlıyor olabilir.

Öneriler

Bu sonuçlardan hareketle, İngilizce dersinin teknolojik materyallerin etkili bir biçimde kullanılması yoluyla işlenilmesi için öğretmenlere gerekli olanaklar tanınmalı ve öğretmenler bu açıdan desteklenmeli, Derslerde teknoloji kullanımını isteğinin arttıracak eğlenceli etkinlikler (mobil oyunlar, video, müzik, podcast gibi teknolojiler) ile teknolojiye karşı olumlu bir tutum geliştirmelerine yardımcı olunabilir. İngilizce dersinin teknolojik materyaller ile işlenilmesi, onların derse karşı motivasyonunu ve buna bağlı olarak akademik motivasyonlarını arttırmaktadır. Derslerin daha çok teknoloji odaklı olması, öğrencilere dünya dili olan İngilizceyi öğrenmek için gerekli motivasyonun artmasına katkı sağlayabilir, böylelikle ülkemizdeki öğrencilerin yabancı dil ortalamaları artacak ve bu öğrenciler ileride küresel alanda başarılı olmalarını sağlayabilecektir. Öğrencilerin Türkçe bilmeyen kişilerle daha çok ve düzenli iletişime geçmelerini kolaylaştırıp teşvik edecek uluslararasılaşma etkinlikleri sağlanabilir. Türkçe bilmeyen (yabancı ya da başka ülkede yaşayan) kişilerle öğrencilerin daha çok arkadaşlık ilişkisi kurması teşvik edilebilir.

Kaynaklar

- Büyüköztürk, Ş. (2007). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı [Data analysis handbook for social sciences].
- EF English Proficiency Index (2020). The world's largest ranking of countries and regions by English skills. Erişim Adresi: <https://www.ef.com/wwen/epi/>
- Ekin, S. (2018). The effect of vision/imagery capacity of the foreign language learners on their willingness to communicate (Doctoral dissertation, Hacettepe Üniversitesi (Turkey)).
- Gardner, R. C. (1985a). Social psychology an second language learning: the role of attitudes and motivation. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (1985b). The attitude/motivation test battery: Technical report. University of Western Ontario.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. *Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 151*.
- Kang, S. (1999). *Modeling relationships between the use of English as a second language learning strategies and the test performance of Asian students*. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Kenar, İ., & Balcı, M. (2013). Öğrencilerin Derslerde Teknoloji Ürünü Kullanımına Yönelik Tutumu: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması/Students' Attitudes towards Technology Use in the Lessons: A Scale Development Study. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10(22)*, 249-262.
- Paker, T. (2012). Türkiyeâ de Neden Yabancı Dil (İngilizce) Öğretmiyoruz ve Neden Öğrencilerimiz İletişim Kurabilecek Düzeyde İngilizce Öğrenmiyor?. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32(32)*, 89-94.
- Stockton, S., & McNeeley, T. (2015). A Virtual World Case Study--Quality, Social Justice, and Accountability in a Simulation-Based Educational Environment. *Bulgarian Comparative Education Society*.
- Tasnimi, M. (2009). Affective Factors: Anxiety. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics, 13(2)*, 117-124.
- Wang, Y. (2004). Distance language learning: Interactivity and fourth-generation Internet-based videoconferencing. *CALICO journal, 373-395*.
- Yılmaz, E. (2007). Ortaöğretimde ingilizce derslerinde öğrenci başarısında motivasyonun rolü: Bartın ili örneği. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak*.
- Yılmaz, E. (2013). Lise öğrencilerinin İngilizce dersi motivasyon düzeylerinin ve motivasyon tiplerinin belirlenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(1)*, 130-139.

Gelişimsel Diskalkulisi Olan Öğrencilerin Velilerinin Diskalkuli Hakkındaki Görüşleri

Sueda NURANSOY ALTINIŞIK¹

MEB

Nilüfer YAVUZSOY KÖSE²

Anadolu Üniversitesi

Özet

Problem Durumu: Diskalkuli aritmetik işlemleri, matematiksel hesaplamaları olumsuz etkileyen matematik öğrenme güçlüğüdür. Diskalkulisi olan öğrenciler normal veya üstü zekâyâ sahip, eğitimine normal bir şekilde devam eden ancak matematik dersinde beklenmeyen düşük bir performans gösteren, işlem yaparken sıklıkla parmaklarına başvuran bireylerdir. Diskalkulisi olan bireylerin topluma kazandırılması ise öğretmen-veli iş birliği içerisinde mümkün olacaktır. Bu araştırmanın genel amacı diskalkuli tanısı konmuş öğrencilerin matematiksel kavramları öğrenme sürecinde yaşadıkları zorlukları velilerin bakış açısıyla incelemektir. **Yöntem:** Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden temel araştırma kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Buna göre Malatya Eğitim ve Araştırma Hastanesi Çocuk Psikiyatri Kliniği'nde matematik öğrenme güçlüğü tanısı alan normal veya üstü zekâyâ sahip 15 öğrencinin velisi gönüllülük esasına dayanarak çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacı ve tez danışmanı tarafından hazırlanan 18 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizi için içerik analizi kullanılmıştır. **Bulgular ve sonuç:** Çalışmada velilerin diskalkuli ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir. **Öneriler:** Çalışma sonucunda diskalkuli alanında çalışma yapacak araştırmacılara, yönetici ve ilgililere, akademisyenlere, öğretmenlere ve velilere yönelik olmak üzere öneriler sunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Diskalkuli, Matematik Öğrenme Güçlüğü, Veli, Veli Görüşleri, Aile

Giriş

Problem Durumu

Ülkemizde ve dünyada eğitim-öğretim konusunda en özel durumlardan biri öğrenme güçlüğüdür. Öğrenme güçlüğü terimi literatüre 1963 yılında Kirk tarafından kazandırılmıştır (Kirk, 2014, s. 125). Öğrenme için en basit anlamda bilgi kazanımı denirse, öğrenme güçlüğü de bilgi kazanımında yaşanan güçlüktür diye tanımlanabilir (Soysal vd., 2001). Amerikan Psikiyatri Derneği [APA] (APA, 2013) okuma ile ilgili olan öğrenme güçlüğünü disleksi, yazma konusu ile ilgili olan öğrenme güçlüğünü disgrafi ve matematik ile ilgili olan öğrenme güçlüğünü diskalkuli olarak belirlemiştir. Diskalkuli aritmetik işlemleri, matematiksel hesaplamaları olumsuz etkileyen matematik öğrenme güçlüğüdür (Emerson ve Babbie, 2010, s. 1). Bazı insanlar rakamları, dört işlemi, problemleri yani matematiği anlamada ve öğrenmede güçlük çekmektedirler (Sezer ve Akın, 2011, s. 759). Bu bireyler diskalkulisi olan bireylerdir.

Diskalkulisi olan bireyler, sayıların ne anlama geldiğini anlamada, matematiksel olgularını hatırlamada ve matematik problemlerinin çözüm adımlarında görsel-uzamsal kavramları hayal etmede zorluk yaşamaktadırlar (Pandey & Shalini, 2014, s. 913). Hangi sayının hangi sayıyı takip ettiğini bilememekte, özellikle 10 ile 20 arasındaki sayıları saymada ve hatırlamakta zorlanmakta ve bu durum 15 sayısını 51 gibi düşünmelerine sebep olup yaşadıkları güçlüğü daha derin bir hale getirmektedir (Emerson & Babbie, 2010, s. 1). Mesela 9 bir sayıdır ancak 10'dan büyük müdür yoksa küçük müdür, hangi sayıdan önce hangi sayıdan sonra gelir biçimindeki sorulara cevap verememekte yani sayıları bilse bile aralarındaki ilişkiyi

¹ Sorumlu Yazar. İzmir, snuransoy@hotmail.com

² Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, nyavuzsoy@anadolu.edu.tr, ORCID:0000-0001-7407-7498

anlayamamaktadır (Kosc, 1974, s. 168). Diskalkulisi olan bireyler, sayma becerileri, büyüklük işleme, aritmetik, sayı sözcükleri, rakamlar ve miktarlar arasındaki dönüşüm, uzamsal sayı temsili gibi geniş bir sayısal anlayış yelpazesine hâkim olma konusunda problem yaşamaktadırlar (Kucian & von Aster, 2014). Diskalkulisi olan bireyler genellikle 2. veya 3. sınıflarda fark edilmektedirler (Koç ve Korkmaz, 2019, s. 712). Oysaki iyi bir öğretmen ve veli iş birliği ile diskalkuli erkenden fark edilip doğru bir müdahale yöntemi ile öğrenci daha iyi bir seviyeye gelebilmektedir (Koç ve Korkmaz, 2019; Öztürk, Durmaz ve Can 2019).

Veliler çocuklarının ilgi alanlarını, karakterlerini çocuklarına nasıl yaklaşılması gerektiğini, en iyi bilen insanlar olarak çocuklarının bu özelliklerini öğretmenler ile paylaşarak öğretmenlerin öğrencileri daha yakından tanımalarına olanak sağlarken bir sorun olması halinde de öğretmenlerin önleyici rehberlik sağlamalarına katkı sunmaktadır (Kahraman ve Yücetaş Artan, 2020, s. 100). Öğretmen ise öğrenciyi sınıf ortamında duyuşsal, bilişsel açıdan gözlemleyerek, yeteneklerini fark ederek, ev ortamından daha farklı davranışlar sergileyen öğrencisi hakkındaki gözlemlerini aile ile paylaşarak anne babanın çocuğunu tanımalarına yardımcı olmaktadır (Keçeli Kaysılı, 2008, s. 70). Okul aile iş birliği doğrultusunda çocukların akademik ve sosyal gelişimi olumlu etkilenmektedir (Kolay, 2004). Normal gelişim gösteren çocuklarda durum böyle iken diskalkulisi çocuklarda okul ve veli iş birliğine daha da özen gösterilmelidir. Öğretmen öğrencisinde özel öğrenme güçlüğünü fark etse dahi velinin onayı olmadan öğrenciye tanı konulamamaktadır (Açıkgöz, 2022, s. 383). Ülkemizde matematik öğrenme güçlüğü genel olarak ilkökul yıllarında tespit edilmektedir (Koç & Korkmaz, 2019, s. 712). Bu dönemde velilerin okul ve öğretmen ile iletişim ve etkileşim halinde olması güçlüğün erken fark edilmesine ve çocukların eğitime yani topluma kazandırılmasına fayda sağlayacaktır (Açıkgöz, 2022, s. 384). Bu bakımdan aile katılımı oldukça önem arz etmektedir.

Bu araştırmada velilerin diskalkuli hakkında var olan bilgileri ve aile hikayelerinde diskalkuli veya özel öğrenme güçlüklerinden birinin ulunup bulunmadığı incelenecektir.

Diskalkuli ile ilgili literatür incelendiğinde diskalkulinin tanımlanması ve özellikleri, diskalkulinin nedenleri ve nörolojik bileşenleri, diskalkuliyi tanılama aracı geliştirme, diskalkuliye yönelik öğretmen ve öğretmen adaylarının farkındalık düzeyleri, diskalkuli olan çocuklara müdahalede bulunma ve bu konuda velilere ve öğretmenlere rehberlik eden el kitapları üzerine çalışıldığı görülmektedir. Nitekim literatürde velilerle ilgili olarak; diskalkulisi olan çocukların diskalkuli hakkında bilgisi olan velileri ile yapılan bir çalışma (Mutlu, Çam ve Çalışkan, 2021), diskalkulisi olan öğrencilerin öğrenimine ebeveyn katılımını araştırmak (Wangdi ve Jigyel, 2021; Kyremeh & Dorwu, 2022) amacıyla yapılan çalışmalar ile karşılaşılmakta ancak diskalkulisi olan çocukların velilerinin diskalkuli hakkındaki görüşlerinin ve farkındalıklarının önemi üzerine çalışma yapılmadığı görülmektedir. Velilerin farkındalığının artırılması ile çocuklar yalnızca okullara değil topluma da kazandırılacaktır. Bu bakımdan yapılan bu çalışma farkındalık yaratacaktır.

Amaç

Bu çalışma diskalkulisi olan çocukların velilerinin diskalkuli hakkındaki farkındalıklarını incelemek amacıyla yapılmış ve aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1) Velilerin diskalkuli hakkında var olan bilgileri nasıldır?
- 2) Aile hikayelerinde diskalkuli veya özel öğrenme güçlüklerinden biri bulunmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Diskalkulisi olan öğrencilerin velilerinin diskalkuli hakkındaki görüşlerini inceleyen bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden temel araştırma kullanılacaktır. Nitel araştırma “Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve

bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 41)” olarak tanımlamıştır. Nitel araştırma konu ya da problemin keşfedilmesi gerekliliğine binaen yapılmaktadır (Creswell, 2021, s. 48). Nitel araştırmalarda amaç çalışılan konuların derinliğine inmektedir (Patton, 2021, s. 14). Bu bağlamda nitel araştırmada araştırmacı insanlarla doğrudan konuşarak doğal ortamdaki davranışlarını gözlemleyerek yani katılımcılarla bizzat görüşerek veri toplamaktadır (Creswell, 2021, s. 46). Nitel araştırmada araştırmacı genel olarak katılımcı yorumlarından, sorun ve problemlerinden beslenerek araştırmasını geliştirmektedir (Creswell, 2021, s. 47).

Bu çalışmada temel nitel araştırma kullanılacaktır. Temel nitel araştırmaya göre araştırmacı dünyanın nasıl işlediğini anlamayı, bir fenomenle ilgili gerçeğe ulaşmak için fenomeni araştırmayı amaçlamakta yani açıklamayı ve anlamayı amaçlamaktadır (Patton, 2021, s. 215). Temel nitel araştırmada belli bir alanda çalışan araştırmacılar bu alandaki bilgilere yenisini eklemeye çalışır ve bu alandaki soruları cevaplamaya yardımcı olurlar (Patton, 2021, s. 215).

Katılımcılar

Bu çalışmada araştırmaya amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile katılımcılar seçilmiştir. ‘Amaçlı örnekleme üzerinde çalışılacak soruları aydınlatacak bilgi açısından zengin durumların seçilmesine odaklanır (Patton, 2021, s. 230). Amaçlı örnekleme sayesinde seçilen konu derinlemesine incelenir. Amaçlı örneklemin alt basamağı olan ölçüt örneklemede ise belirlenen katılımcıların belli ölçütleri sağlama şartı vardır. Bu çalışmada iki ölçüt belirlenmiştir. Buna göre ilk ölçüt bir devlet araştırma hastanesinin Çocuk Psikiyatri Kliniği’nde matematik öğrenme güçlüğü tanısı alan normal veya üstü zekâya sahip öğrenci velisi olmaktır. İkinci ölçüt ise gönüllüktür. Araştırmada tanı alan öğrenci velilerine ulaşılmış, sorulacak sorular hakkında kısa bilgilendirme yapılarak çalışmaya katılım konusunda gönüllü olup olmadıkları belirlenmiştir. Toplamda katılımcı olarak 15 gönüllü veli seçilmiştir.

Katılımcıların detaylı olarak açıklanması için veliler yaş, mezuniyet durumu, cinsiyet ve çocuklarının yaş, cinsiyet, buldukları sınıf ve sınıf tekrarı yapma durumuna bağlı olarak incelenmiştir. Velilerin demografik bilgileri Tablo 2.1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Velilerin Ve Öğrencilerin Demografik Bilgileri

Veli kod	Veli	Veli yaş	Veli	Öğrenci kod	Öğrenci	Öğrenci yaş	Öğrenci	Sınıf
Adı	Mezuniyet		Cinsiyet	ad	Sınıf		Cinsiyet	tekrarı
V ₁	Önlisans	41	Erkek	Ö ₁	2. sınıf	8	Erkek	Var
V ₂	İlkokul	40	Kadın	Ö ₂	2. sınıf	7	Erkek	Yok
V ₃	Lise	33	Kadın	Ö ₃	6. sınıf	11	Kız	Var
V ₄	Önlisans	30	Kadın	Ö ₄	4. sınıf	9	Kız	Yok
V ₅	Lisans	38	Kadın	Ö ₅	5. sınıf	11	Erkek	Var
V ₆	İlkokul	45	Kadın	Ö ₆	8. sınıf	13	Kız	Yok
V ₇	İlkokul	48	Kadın	Ö ₇	9. sınıf	14	Erkek	Yok
V ₈	İlkokul	35	Kadın	Ö ₈	2. sınıf	9	Kız	Var
V ₉	Ortaokul	53	Erkek	Ö ₉	8. sınıf	13	Kız	Yok
V ₁₀	İlkokul	28	Kadın	Ö ₁₀	6. sınıf	11	Kız	Yok
V ₁₁	Lise	60	Erkek	Ö ₁₁	5. sınıf	11	Kız	Yok
V ₁₂	Lisans	42	Kadın	Ö ₁₂	11. sınıf	17	Erkek	Yok
V ₁₃	Yüksek	42	Kadın	Ö ₁₃	6. sınıf	12	Erkek	Yok
	Lisans							
V ₁₄	Lise	42	Kadın	Ö ₁₄	3. sınıf	9	Erkek	Yok

V ₁₅	Önlisans	43	Kadın	Ö ₁₅	3. sınıf	9	Kız	Yok
-----------------	----------	----	-------	-----------------	----------	---	-----	-----

Tablo 2.1'e bakıldığı zaman 15 veliden 1 velinin (V₁₃) yüksek lisans mezunu olduğu, 2 velinin (V₅, V₁₂) lisans, 3 velinin ön lisans (V₁, V₄, V₁₅), 3 velinin (V₃, V₁₁, V₁₄) lise, 1 velinin (V₉) ortaokul ve 5 velinin (V₂, V₆, V₇, V₈, V₁₀) ilkokul mezunu olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların yaşları 28 ile 60 arasında değişiklik göstermektedir. Bu katılımcılardan 3'ünün (V₁, V₉, V₁₁) erkek, 12'sinin (V₂, V₃, V₄, V₅, V₆, V₇, V₈, V₁₀, V₁₂, V₁₃, V₁₄, V₁₅) ise kadın olduğu belirlenmiştir.

Diskalkuli tanısına sahip çocukların 7'si (Ö₁, Ö₂, Ö₅, Ö₇, Ö₁₂, Ö₁₃, Ö₁₄) erkek öğrenci, 8'i (Ö₃, Ö₄, Ö₆, Ö₈, Ö₉, Ö₁₀, Ö₁₁, Ö₁₅) ise kız öğrencidir. Bu öğrenciler 2. sınıf ile 11. sınıf ve arasında eğitim görmektedir. Bu öğrencilerin yaşları 7 ile 17 yaş ve arasında değişiklik göstermekte olup ve 4 öğrencinin (Ö₁, Ö₃, Ö₅, Ö₈) sınıf tekrarı bulunurken 11 öğrencinin (Ö₂, Ö₄, Ö₆, Ö₇, Ö₉, Ö₁₀, Ö₁₁, Ö₁₂, Ö₁₃, Ö₁₄, Ö₁₅) sınıf tekrarı bulunmamaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veli görüşlerine dayalı veri toplamak amacıyla bir yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, görüşme formuna benzer şekilde farklı insanlardan benzer bilgileri almak yoluyla kullanılmaktadır (Patton, 1987, s. 111).

Bu araştırma için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular Bevan ve Butterworth'un 2002 yılında yaptığı çalışma ile Emerson ve Babbie'nin 2010 yılında geliştirdikleri görüşme formu geliştirilerek oluşturulmuştur. Buna göre 18 açık uçlu soru hazırlanmış, alanında uzman bir akademisyenden ve bir uzman doktordan görüş alınmıştır. Velilerle yapılan ilk görüşme 04.08.2021 tarihli iken son görüşme 01.08.2022 tarihlidir. Ayrıca yapılan görüşmelerin uzunluğu 15 dakika ile 30 dakika arasında değişiklik göstermektedir. Bu çalışma 29.06.2021 tarihli Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan olumlu karar alınarak hazırlanmıştır.

Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme formuna verilen cevaplara göre verilerin analizi için içerik analizi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2018) "İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır."

Diskalkuli üzerine veli farkındalığı özel öğrenme güçlüğüne bilen veliler ve özel öğrenme güçlüğüne bilmeyen veliler olarak iki alt temada sunulmuştur. Özel öğrenme güçlüğüne bilen veliler diskalkuliyi bilen veliler, diskalkuliyi disleksinin alt dalı zanneden veliler, sadece disleksiye bilen veliler, özel öğrenme güçlüğüne bilip alt dallarını bilmeyen veliler olarak dört kategoride incelenmiştir.

Gen faktörünün diskalkuli üzerine etkisi ise ailede özel öğrenme güçlüğü hikâyesi teması altında ailede özel öğrenme güçlüğü olanlar, ailede özel öğrenme güçlüğü tanısı olmayıp özel öğrenme güçlüğü olduğu düşünülenler, ailede özel öğrenme güçlüğü tanısı olmayanlar, ailede özel öğrenme güçlüğü olup olmadığını bilmeyenler olarak dört alt temada incelenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde matematik öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin velilerinden elde edilen verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Velilerin Diskalkuli Terimine Yönelik Yaptığı Tanımlar

Velilere diskalkuli terimi hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Velilerden alınan yanıtlara göre bu terim hakkında birçok velinin bilgi sahibi olmadığı görülmüştür. Özel öğrenme güçlüğüne bilen velilerin ise aslında disleksi başlığı adı altında bu güçlükleri birleştirdiği tespit edilmiş ve bu durum Tablo 3.1'de sunulmuştur.

Tablo 2*Özel Öğrenme Güçlüğü Farkındalığı*

Tema	Alt Tema	Kategori	Frekans
Diskalkuli üzerine veli farkındalığı	Özel öğrenme güçlüğüne bilen veliler	Diskalkuliyi bilen veliler	4 (V ₁₂ , V ₁₃ , V ₁₄ , V ₁₅)
		Diskalkuliyi disleksinin alt dalı zanneden veliler	2 (V ₄ , V ₅)
		Sadece disleksiye bilen veliler	1 (V ₃)
		Özel öğrenme güçlüğü tanımını bilip alt dallarını bilmeyen veliler	1 (V ₁₁)
	Özel öğrenme güçlüğüne bilmeyen veliler		7 (V ₁ , V ₂ , V ₆ , V ₇ , V ₈ , V ₉ , V ₁₀)

Bazı velilerin (V₃, V₄, V₅, V₁₁, V₁₂, V₁₃, V₁₄, V₁₅) özel öğrenme güçlüğüne bildiği görülmüştür. Bu velilerin bir kısmının (V₁₂, V₁₃, V₁₄, V₁₅) diskalkuliyi bildiği görülmüştür. Örnek olarak velilerin şu görüşleri verilebilir:

‘Matematik ile ilgili çocukların yaşamış oldukları zorluklar. Farklılıklar bildiğim kadarıyla. Öğrenme güçlüğüne dört farklı dalı var disleksi, diskalkuli, disgrafi ve dispraksi diye yanlış söylemiyorum. Onlardan bir tanesi. (V₁₂)’

‘Sayıları algılayma, işlem becerisi, zaman, matematiğin alt unsurlarıyla ilgili zaman algısı belki işte şekillerde güçlükler yaşamasıdır. (V₁₃)’

‘Bir çocuğu sayıları tanımaması, beyni okumuyor yani onun bence ya bana göre yani. Bir karmaşa sanki beyinde bir şey eksik gibi. Hani beyne ait o kısım törpülenmiş gibi. (V₁₄)’

‘Matematikte öğrenim güçlüğü ama onun dışında pek fazla bir şey bilmiyorum. Detaylı bir şeyim yok. (V₁₅)’ cümleleri verilebilir.

Bazı velilerin (V₄, V₅) diskalkuliyi disleksinin alt dalı olduğunu düşündükleri edilmiştir. Örneğin

‘...evet evet işte bu süreçte disleksinin bölümleri olarak işte matematik Türkçe vs diye kulakla ilgili olan gözle ilgili olan varmış ııı o şekilde hani internette edindiğimiz bilgiler. Matematik ile ilgili olan. (V₄)’

‘Diskalkuli okuduğunu anlamayla mı ilgili? Matematik matematik! Tabi ben şimdi disleksiye şeye koymuyorum bir hastalık değil. Özel bir şey o. Otizm gibi özel bir şey bu. Beynin farklı çalışması bu. (V₅)’

Bu ifadelerden yola çıkarak V₄ ve V₅’in özel öğrenme güçlüğü ile disleksinin aynı terimler olduğunu düşündükleri ve diskalkuliyi disleksinin alt dalı olarak düşündükleri ortaya çıkmıştır. V₄ ve V₅ tam tanım yapamasa da diskalkulinin matematikte yaşanan öğrenme güçlüğü olduğuna dair akıl yürütmüşlerdir.

Bir velinin (V₃) ise disleksi terimini daha önceden duyduğu ama diskalkuli terimini hiç duymadığı tespit edilmiştir. Bu konuda ‘Hayır hiç duymadım disleksiye duydum ama onu duymadım. Bu terimle ilgili bir fikrim yok. (V₃)’ yanıtıyla V₃’ün sadece disleksi terimini bildiği, özel öğrenme güçlüğüne alt başlıkları olan diskalkuli ve disgrafi terimlerini bilmediği ve disleksinin tanımını yapmadığı görülmüştür.

V₁₁ görüşmenin pek çok yerinde bu durumun bir hastalık veya zekâ engeli gibi olmadığını, öğrenme güçlüğü olduğu yönünde ifadeler beyan etmiştir. Ancak diskalkuli teriminin ne demek olduğunu bilememiş tahminde bulunmaya çalışmıştır. Örneğin

‘İçinde öğrenme var ama şimdi öğrenemiyor, derdini anlatamıyor mu demek? (V₁₁)’

‘...yani bu hastalık, yani hastalık değil...(V₁₁)’

‘Özgül öğrenme güçlüğü olduğunu sağısun...(V₁₁)’

‘...yeni gelen bilmiyor. Direkmen tembel ya da gerizekâlı muamelesi yapıyor...(V₁₁)’ gibi ifadeler verilebilir.

Diskalkuli teriminin tanımına yönelik yöneltilen sorulara velilerin büyük bir kısmı (V₁, V₂, V₆, V₇, V₈, V₉, V₁₀) daha önce bu terimi duymadıklarına dair yanıtlar vermiştir. Örneğin

‘Hayır duymadım. (V₁)’

‘Yok hiç duymadım. (V₂)’

‘Ne? Anlamadım? Yooo duymadım. (V₆)’

‘bilmiyim. (V₇)’

‘ne oluyo o? ben bilmiyorum. (V₈)’

‘Efendim? Hocam anlayamadım araba geçti de. Bilmiyorum hocam. (V₉)’

‘Efendim hocam? Onları bilmem ki tam adamına sordunuz hocam. (V₁₀)’ ifadeleri verilebilir.

Velilerin bir kısmının diskalkuliyi bildiği, diskalkuli terimini duymayıp terim hakkında fikir yürüten velilerin diskalkuliyi disleksinin alt dalı olarak gördüğü yani öğrenme güçlüğü terimi ile disleksi teriminin aynı ifadeler olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Bu velilerin diskalkulinin hastalık veya zekâya bağlı bir engel değil özel bir durum olduğunun farkında oldukları görülmüştür. Velilerin bazılarının diskalkuli terimini daha önce hiçbir şekilde duymadığı, kelime hakkında çıkarım yapamadığı görülmüştür.

Gen Faktörünün Diskalkuli Üzerine Etkisi

Bazı çalışmalar diskalkulinin genetik etkisi üzerine çalışmış ve bu bağlamda görüşme formunda ailede başka diskalkulik bireyin olup olmadığı sorulmuştur. Verilen cevaplar Tablo 3.2’de sınıflandırılmıştır.

Tablo 3

Ailede Özel Öğrenme Güçlüğü Olma

Tema	Alt tema	Frekans
Ailede özel öğrenme güçlüğü hikayesi	Ailede özel öğrenme güçlüğü tanısı olanlar	4 (V ₆ , V ₁₀ , V ₁₃ , V ₁₅)
	Ailede özel öğrenme güçlüğü tanısı olmayıp özel öğrenme güçlüğü olduğu düşünüenler	5 (V ₄ , V ₈ , V ₉ , V ₁₁ , V ₁₂)
	Ailede özel öğrenme güçlüğü tanısı olmayanlar	4 (V ₁ , V ₂ , V ₃ , V ₁₄)
	Ailede özel öğrenme güçlüğü olup olmadığını bilmeyenler	2 (V ₅ , V ₇)

Tablo 3.2.’de görüldüğü gibi velilere özel öğrenme güçlüğüne dair aile hikayeleri sorulduğunda ailede özel öğrenme güçlüğü tanısı olanlar, tanı olmasa da ailede özel öğrenme güçlüğü olduğunu düşünenler, ailede özel öğrenme güçlüğü tanısı olmayanlar ve özel öğrenme güçlüğü olup olmadığını bilmeyenler olarak dört alt temada sunulmuştur.

Ailede özel öğrenme güçlüğü hikayesi olduğunu dört veli (V₆, V₁₀, V₁₃, V₁₅) belirtmiştir. Örneğin velilerin şu ifadeleri verilebilir:

‘...3. sınıfa giden bir oğlum var işte Ö₆’dan sonra. O da aynı şekilde 1. Sınıfta mesela a harfi verildi. Sayfalarca yazıyorduk işte oğlum bu a harfi diyordum. Sonra oğlum ne yazdım bilmiyorum anne bu harf ne bilmiyorum diyordu. Onda da sıkıntı yaşadım. (V₆)’

‘Biz Kayseri’deyiz hocam abimin çocukları da gidiyordu ben... abim tavsiye edince...(V₁₀)’

‘Abimin çocukları var iki tane...(V₁₀)’

‘Benim kardeşim var tanılı. (V₁₃)’

‘Kardeşimde var. Öğrenme güçlüğü tanısı var. (V₁₅)’

Özel öğrenme güçlüğünün tanısı konulmasa da bu güçlüğün başka aile bireyleri tarafından da yaşandığını düşünen beş veli (V₄, V₈, V₉, V₁₁, V₁₂) vardır. Örneğin

‘Benim abim aklıma geliyor bazı şeylerini uyuşturuyoruz ama ııı hani bu bir doktorun teşhisiyle söylenmiş bir şey değil. (V₄)’

‘Hee kardeşimin çocuğu da biraz o şekildeymiş. Ama Ö₈ gibi değil Ö₈’den biraz daha iyi. Ama o da geç öğreniyormuş. (V₈)’

‘Annesinde olduğunu düşünüyorum. Okulu da çok tekrarlamış. Çifter çifter şey yapmış. Zor bitirmiş yani. (V₉)’

‘Benim ilk eşimdeki çocuklarımda böyle bir şeye rastlamadım. İkinci eşimde iki oğlum bir kızımız var. Kızımızla bu durumu yaşıyoruz. Büyük oğlumuzda da vardı ama biz bilmiyorduk. Aynı kızımızdan hiçbir farkı yoktu. (V₁₁)’

‘Çocuklarımız arasında yok. Yalnız eşim kendinden şüpheleniyor. Onun da yabancı dille ve matematikle ilgili sıkıntıları olmuş. O da böyle aynı ben de bu şekilde zorlandım diyor. (V₁₂)’ ifadeleri verilebilir.

Özel öğrenme güçlüğünün ailede başka bireylerde olmadığını dört veli (V₁, V₂, V₃, V₁₄) söylemiştir.

Örneğin:

‘Yok. Ne kardeşlerimde ne yeğenlerimde biz ilk defa karşılaşıyoruz yani. (V₁)’,

‘Yok. (V₂)’

‘Yok hayır. (V₃)’

‘Hayır yok. Ailemizin hepsi birer iş adamı hepsi büyük şeylerle uğraşan insanlar. (V₁₄)’ ifadeleri verilebilir.

Velilerin bir kısmı (V₅, V₇) ise ailede başka bir bireyde özel öğrenme güçlüğü olup olmadığını bilmediklerini söylemiştir. Örneğin

‘Ya şimdi bakın bende öğrenme güçlüğü yok ben hayatımda şey yaşamadım. Babasında da öyle bir şey olduğunu zannetmiyorum belki onda da vardır. Bizim ailede yok. Karşı tarafın ailesinde var mıdır yok mudur bilmiyoruz ayrıyız şu an bilemem (V₅).’,

‘Bilmiyim (V₇).’ ifadeleri verilebilir.

V₇ genel olarak konu ile alakalı bilmediğini söylemiş, V₅ ise kendi ailesinde olmasa da çocuğun baba tarafı hakkında vardır veya yoktur dememiştir.

Özel öğrenme güçlüğü ile ilgili velilerin bir kısmı ailede çocukların özel öğrenme güçlüğü tanısı alan kardeş ve yeğeni olduğu yönünde bilgi verirken velilerin bir kısmı tanı almasa da dayıda, kuzende ve annede özel öğrenme güçlüğü var olduğunu düşündüklerini belirtmiştir. Dört veli ailede özel öğrenme güçlüğünün olmadığını belirtirken iki veli ise ailede başka özel öğrenme güçlüğüne sahip birey olup olmadığını bilmediklerini ifade etmişlerdir. Ancak bu iki veliden bir tanesi kendi ailesinde özel öğrenme güçlüğü yaşayan birey olmadığını belirtse de eşi ile ayrı olduğu için eşi ve eşinin ailesinde özel öğrenme güçlüğü olup olmadığını bilmediğini belirtmiştir. Bu yüzden V₅ dördüncü alt kategoriye alınmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada matematik öğrenme gücüne sahip olan çocukların velileriyle görüşmeler yapılmış ve bazı bulgulara ulaşılmıştır. Bu bölümde, çalışmadan elde edilen bulgular ile ortaya çıkan sonuçlara, bulguların ilgili çalışmalar ile tartışılmasına ve ileriye dönük yapılması düşünülen araştırma önerilerine yer verilmiştir.

Sonuç

Bu çalışmada gelişimsel diskalkulisi olan öğrencilerin velilerinin diskalkuli hakkındaki farkındalıkları araştırılmıştır.

Velilerin bir kısmının diskalkuliyi bildiği, diskalkuli terimini duymayıp terim hakkında fikir yürüten velilerin diskalkuliyi disleksinin alt dalı olarak gördüğü yani öğrenme gücüne terimi ile disleksi teriminin aynı ifadeler olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Bu velilerin diskalkulinin hastalık veya zekâyâ bağlı bir engel değil özel bir durum olduğunun farkında oldukları görülmüştür. Velilerin bazılarının diskalkuli terimini daha önce hiçbir şekilde duymadığı, kelime hakkında çıkarım yapamadığı görülmüştür.

Özel öğrenme gücüne ile ilgili dört velinin ailede çocukların özel öğrenme gücüne tanısı alan kardeş ve yeğeni olduğu yönünde bilgi verdiği, beş velinin tanı almasa da dayıda, kuzende ve annede özel öğrenme gücüne var olduğunu düşündüğü görülmüştür. Dört velinin ailede özel öğrenme gücüne olmadığını belirttiği, iki velinin ise ailede başka özel öğrenme gücüne sahip birey olup olmadığını bilmediği görülmüştür. Ancak bu iki veliden bir tanesi kendi ailesinde özel öğrenme gücüne yaşayan birey olmadığını belirtse de eşi ile ayrı olduğu için eşi ve eşinin ailesinde özel öğrenme gücüne olup olmadığını bilmediği görülmüştür.

Tartışma

Bu çalışmada diskalkuli terimini velilerin çoğunun bilmediği, duymadığı görülmüştür. Sezer ve Akın'ın (2011), Hacısalihoğlu'nun (2013) ve Karasakal'ın (2018) öğretmenlerle yaptığı çalışmalarda öğretmenlerinin çoğunun diskalkuli terimini duymadığı görülmektedir. Her ne kadar diğer çalışmalar öğretmenler üzerine yapılmış bu çalışma veliler üzerine yapılmış olsa da diskalkuli teriminin bilinmemesi bakımından benzerlik göstermektedir.

Bu çalışmaya katılan 15 veliden 5'i ailede özel öğrenme gücüne tanısı olduğunu, 4'ü tanı alınmamış olsa da ailede özel öğrenme gücüne sahip başka birey olduğunu düşünmekte, 4'ü ailede kesinlikle başka özel öğrenme gücüne sahip birey olmadığını belirtirken 2 kişi de bu konu hakkında bilgilerinin olmadığını ifade etmiştir. Shalev ve arkadaşlarının (2001) diskalkulisi olan çocukların ailelerini değerlendirerek diğer öğrenme güçlüğü gibi diskalkulinin de ailesel bir yatkınlığı olduğunu tespit etmiştir. Buna göre diskalkulisi olan çocukların ailelerinin incelenmesi, özellikle kardeşlerde öğrenme gücüne açısından dikkatli olunması ve uzmana yönlendirilmesi uygun olabilir. Böylelikle diskalkulisi olan çocuğun akrabalarındaki öğrenme gücüne erken tespit edilip üzerine gidilebilir.

Ülkemizde öğretmenlerin %61,8'i (Karasakal, 2018) diskalkuli terimini hiç duymamışken bu çalışma özel öğrenme gücüne sahip çocuğu olan veliler dahi bu terimi duymadığını ve ne ifade ettiğinin farkına varmadığını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla bu öğrencilerin eğitimleri, topluma kazandırılması çağımızda dahi çok geri seviyededir. Bu çalışma ile farkındalık artırmanın, durum tespiti yapmanın önemi ortaya çıkmıştır. Öğretmenler açısından olduğu gibi veliler açısından da eğitimler artırılmalı, okul aile iş birliğine önem verilmeli ve bu çocuklar topluma kazandırılmalıdır. Böylelikle sosyo-kültürel, sosyo-ekonomik gelişim sağlanacaktır. Farkında ve eğitilmiş bireyler topluma kazandırılacak ve bu kısır döngü kırılacaktır.

Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak diskalkuli alanında çalışma yapacak araştırmacılara, yönetici ve ilgililere, akademisyenlere, öğretmenlere ve velilere **yönelik öneriler sıralanmıştır**.

Diskalkuli Alanında Çalışma Yapacak Araştırmacılara Öneriler

Bu çalışmada gelişimsel diskalkulisi olan öğrencilerin velilerinin diskalkuli hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Diskalkulisi olan öğrencilerin velilerinin diskalkuli hakkında farkındalıklarını artırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

Yapılan bu çalışmada katılımcı sayısının 15 kişi olması çalışmanın sınırlılığı olarak görülebilir. İleri çalışmalarda daha fazla veli ve öğrenci ile çalışılabilir.

Yönetici ve İlgililere Yönelik Öneriler

MEB diskalkuli üzerine velilerin farkındalıklarını artırmaya yönelik yüz yüze veya online olarak veli eğitimleri düzenleyebilir.

Özel öğrenme güçlüğü tanısı koyulurken güçlüğün disleksi mi disgrafi mi yoksa diskalkuli mi olduğu belirtilebilir. Öğrencilere hazırlanan programlar bu tanıya göre detaylandırılabilir.

Televizyon programlarında, dizilerde veya kamu spotu olarak diskalkuli üzerine farkındalık yaratmaya yönelik programlar yapılması için MEB ilgili kurum ve kuruluşlarla iletişime geçebilir.

MEB bünyesinde özel veya devlet okulunda çalışan sınıf öğretmenlerine ve ilköğretim matematik öğretmenlerine yönelik zorunlu eğitimler düzenlenip öğretmenlerin daha donanımlı hale gelmesi sağlanabilir.

Akademisyenlere Yönelik Öneriler

Üniversitelerde ilköğretim matematik öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği bölümlerinde özel eğitim derslerinin içine diskalkuli, diskalkulisi olan öğrencilere yaklaşım, öğretim yöntem ve metotlarının nasıl olması gerektiğine yönelik kazanımlar eklenebilir.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

Diskalkulisi olan öğrencilerin matematiğe olan önyargılarını kırmak için oyunlar ve somut materyaller yardımıyla dersler daha eğlenceli hale getirilebilir.

Öğretmenler diskalkulisi olan çocukların velileri ile daha sık iletişim kurmalı ve bu iletişim öğretmenler sayesinde işbirliğine dönüştürülebilmelidir.

Velilere Yönelik Öneriler

Diskalkulisi olan çocuğa sahip olan bireyler konuyla ilgili yazılmış kitapları edinebilir ve kendilerini bu konuda geliştirebilirler.

Online olarak verilen seminer ya da eğitimlere katılıp konu hakkında bilinmeyenleri alanında uzman kişilere sorabilirler.

Veliler çocuklarının öğretmenleri ve okul idaresi ile sürekli iş birliği halinde olmalı gerekirse okul idaresinden çocuklarına nasıl yaklaşmaları gerektiğine dair eğitim talep edebilirler.

Kaynakça

Açıkgöz, M.H. (2022). Matematik güçlüğü olan çocuklar ve aileleri. M. A. Melekoğlu (Ed.), *Matematik güçlüğü diskalkuli tanılama ve müdahale* içinde (1.baskı, s. 376-401). Pegem Yayıncılık.

APA (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5™*. Arlington: American Psychiatric Association.

Bevan, A. ve Butterworth, B. (2002, Aralık 7). *The responses of students and teachers to maths disabilities in the classroom*. <https://www.mathematicalbrain.com/pdf/2002BEVANBB.PDF> (Erişim tarihi: 15.05.2021).

- Butterworth, B. (2003). Dyscalculia Screener Highlighting pupils with specific learning difficulties in maths Age 6-14 years. www.nfer-nelson.co.uk (Erişim tarihi: 15.05.2021).
- Creswell, J.W. (2021) *Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Çev: S. Bütün ve S. B. Demir). Sivas: Siyasal Kitap.
- Creswell, J.W. ve Miller, D.L. (2000). Determining validityin qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39 (3), 124-130.
- Emerson, J. ve Babtie, P. (2010). *The dyscalculia assessment*. Auckland: Continuum International Publishing Group.
- Franklin, D. (2018). *Helping your child with language-based learning disabilities: strategies to succeed in school and life with dyslexia, dysgraphia, dyscalculia, ADHD processing disorders*. Oakland: New Harbinger Publications.
- Guba, E.G. ve Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. SAGE Publications.
- Kahramanoglu, R. ve Yücetaş Artan, G. (2020). *Eğitimde veli katılımına yönelik çalışmaların incelenmesi*. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 7 (2) , 99-110 . DOI: 10.21666/muefd.595379
- Karadeniz, M. H. (2013). Diskalkuli yaşayan öğrencilere ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Education Sciences*, 8 (2), 193-208.
- Karasakal, M. (2018). *Promoting primary school teachers' awareness of dyscalculia*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Bilkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Keçeli Kaysılı, B. (2008). *Akademik başarının artırılmasında aile katılımı*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 9 (1), 69-83 . DOI: 10.1501/Ozlegt_0000000115
- Kirk, S. (2014). Republication of "learning disabilities": A historical note. *Intervention in School and Clinic*, 50 (2), 125-128.
- Koç, B. ve Korkmaz, İ. (2019). Okuma yazma bilmeyen diskalkulik bir öğrenciye toplama ve çıkarma öğretimine yönelik bir eylem araştırması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7 (2), 710-737.
- Kolay, Y. (2004). *Okul-aile-çevre iş birliğinin eğitim sistemindeki yeri ve önemi*. Milli Eğitim Dergisi, 164.
- Kosc, L. (1974). Developmental dyscalculia. *Journal of Learning Disabilities*, 7 (3), 164-177.
- Kucian, K. ve Von Aster, M. (2014). Developmental dyscalculia. *European Journal of Pediatrics*, 174 (1), 1–13. <https://doi.org/10.1007/S00431-014-2455-7>
- Kyeremeh, P. ve Dorwu, E. (2022). Supporting young children's mathematical development: The role of parents. *International Online Journal of Primary Education*, 11 (2), 307-324. <https://doi.org/10.55020/iojpe.1218741>
- Mutlu, Y. (2016). *Bilgisayar destekli öğretim materyallerinin matematik öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin sayı algılama becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Erzurum. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Mutlu, Y., Çam, Z. ve Çalışkan, E.F. (2021). *Diskalkulik çocukların yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. Vize Yayıncılık.
- Olkun, S., Altun, A., Cangöz, B., Gelbal, S. ve Sucuoğlu, G. (2012). *Developing tasks for screening dyscalculia tendencies I*. Berlin: E-Leader.
- Öztürk, M., Durmaz, B. ve Can, D. (2019). Sayı konusmalarının diskalkulik ortaokul öğrencilerinin sayı duyularına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27 (6), 2467-2480. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3337>

-
- Pandey, S. ve Shalini, A. (2014). Dyscalculia: A specific learning disability among children. *Scientific and Technical Information Processing*, 4 (2), 912–918. <https://www.researchgate.net/publication/262188807>
- Patton, M.Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Sage Publications.
- Patton, M.Q. (2021). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev: M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Saygılı, S. (2017). Diskalkuli ile baş etme üzerine bir derleme. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2 (3), 34-56.
- Sezer, S. ve Akin, A. (2011). Teachers' opinions about dyscalculia seen in the students between the ages of 6–14. *Elementary Education Online*, 757-775.
- Shalev, R. S., Manor, O., Kerem, B., Mady, A. ve Navah, B. (2001). Developmental dyscalculia is a familial learning disability. *Journal of Learning Disabilities*, 34 (1), 59-65.
- Soysal, A.Ş., İlden Koçkar, A., Erdoğan, E., Şenol, S. ve Gücüyener, K. (2001). Öğrenme güçlüğü olan bir grup hastanın WISC-R profillerinin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 4, 225-231.
- Wangdi, S. ve Jigyel, K. (2021). Parental involvement supporting children with dyscalculia in gawa middle secondary school: A case study. *IJESIR) International Journal of Science and Innovative Research*, 2 (11), 4-25.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11.baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayınevi.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications : design and methods* (6.baskı). London: SAGE Publications.

Potential Transformative Impact of Predictive Modeling on Assessment Grading*

Yiğit İNAN ¹	Berkin ÖZTEKİN ²	Ege ŞENER ³	Kutluhan EROL ⁴	Esin ÇAĞLAYAN ⁵	Çınar GEDİZOĞLU ⁶
Izmir University of Economics	Izmir University of Economics	Izmir University of Economics	Izmir University of Economics	Izmir University of Economics	Izmir University of Economics

Abstract

In the realm of educational assessment, fairness in grading has been a longstanding challenge. High reliability of assessment can be achieved if each paper is graded by many instructors. Instead of this impractical approach, we attempt to predict many instructors' grades from those of few instructors, by utilizing -statistical inference methods-, looking at a certain amount of inter-rater relations. We employed both synthetic and real-world datasets, constructed our methods in a simulation and cemented our method on an English proficiency exam dataset. We developed three prediction models: a baseline method, a pairwise method and a cumulative method. The results on the synthetic dataset showcased the effectiveness of the pairwise and cumulative methods, which significantly reduced error rates compared to the baseline, yielding root mean square error (RMSE) reduction of 4.25 and 4.46, respectively over a grading scale of 100. The English proficiency examination dataset produced RMSE scores of 11.81 for the baseline method and 10.62 for the pairwise method when predicting individual instructors' performance. When predicting the average across all instructors, the RMSE scores were 2.95 for the baseline method, 2.90 for the cumulative method, and 2.65 for the pairwise method over a 100-point scale. In each case, the pairwise method outperformed the other methods. These findings underscore the potential of statistical inference in constructing more equitable educational assessment frameworks.

Keywords: machine learning, assessment reliability, statistical inference

Introduction

Ensuring fairness in grading has long been a critical challenge in educational assessment. The quality of ratings stands as an important consideration when interpreting results from rater-mediated assessments (Burger, 2017). Enright and Quinlan (2010) highlight the growing challenge of identifying proficient human graders. The inherent subjectivity among human raters, despite the use of standardized grading rubrics, can lead to divergent interpretations and subsequently introduce inconsistencies in assessments, as found by Eckes (2008). Eckes (2008) explains that variations in assessment grades can stem from disparate decision-making approaches, distinct grading styles, and variations in the weighting of various essay features. Especially in multi-section multiple-instructor courses, grading often yields inconsistent results due to the potential divergence from assessment criteria and rubrics and individual biases. Double-scoring to increase the overall reliability of writing assessments is an option, however, it does not eliminate inconsistencies across different pairs of human graders, when a pair might be both lenient or both severe in their assessments (McClellan, 2010). Neither is it feasible to score with larger teams of human graders. In a scenario involving multiple student papers and instructors, the ideal approach entails each instructor grading every paper to ensure examination validity. However, the substantial time and effort required from both instructors and the assessment process render this approach impractical. Automated scoring systems

* The writing section of the English Proficiency Assessment data was provided by the School of Foreign Languages, Izmir University of Economics in September 2023. Cemre Kaplan was also a contributor to this research.

¹ Sorumlu Yazar. Department of Computer Engineering, Izmir University of Economics, inan.yigit.ce@gmail.com

² Department of Computer Engineering, Izmir University of Economics

³ Department of Computer Engineering, Izmir University of Economics

⁴ Department of Computer Engineering, Izmir University of Economics

⁵ Teaching and Learning Center, Izmir University of Economics

⁶ Department of Computer Engineering, Izmir University of Economics

such as e-rater for TOEFL iBT that utilize machine learning techniques have emerged as valuable tools in the field of digitized education, offering enhanced evaluation and grading recommendations (Lee, 2016; Xi, 2010). While such systems have the potential to eliminate inconsistencies among human graders, it may not be possible to completely rely on automated scoring in every assessment practice (Doewes et al., 2021). In contrast, our approach attempts to utilize statistical inference methods in order to model grader bias, reducing unreliability across human raters by focusing exclusively on inter-rater relations. For each pair of graders, we analyze the scores from all the papers both have graded to model their grading discrepancies instead of analyzing non-numerical content of an assessment, and given any paper graded by just a few graders, we use instructor models to predict how the remaining cohort of graders would score that paper. Our study eventually aims to provide a grading recommendation tool for high-stakes assessments.

Method

Research Design

This study designed an experimental approach to the applicability of any statistical inferences. Synthetic data is created to mimic the ideal multiple instructor, multiple projects scenario such as final projects in universities. The algorithms that best performed on the synthetic dataset were applied to an actual dataset from the English Proficiency Exam of September 2023 at the School of Foreign Languages, in Izmir University of Economics.

Research Sample

We initially worked on a synthetic dataset of 1000 papers and 25 graders. Each paper had a baseline score. Each grader had a bias parameter and a variance parameter to indicate their grading leniency and consistency, respectively, which were utilized to generate a random score in the range 0...100 for each paper and grader pair. 22 of the 25 scores for each paper, along with the average scores for each paper across all graders were hidden, to be utilized as the ground truth. In addition, we explored the impact of varying noise levels and the number of scores available for training.

The writing section of the English proficiency exam dataset had been evaluated with 4 parts of rubrics which is content, coherence and cohesion, lexis, and grammatical structure. Each of the rubrics has a score range of 0 to 5 which the total grade of one paper from the writing section can be 20.

Research Instrument and Procedure

Various inference algorithms were explored on the synthetic data with the remaining three scores for each paper in order to predict the hidden data. Those algorithms were evaluated with respect to how accurately they could predict scores from individual graders, as well as the average scores across all graders. Their validation error estimate was also compared against their actual error, as it is insufficient to make predictions without understanding their limitations.

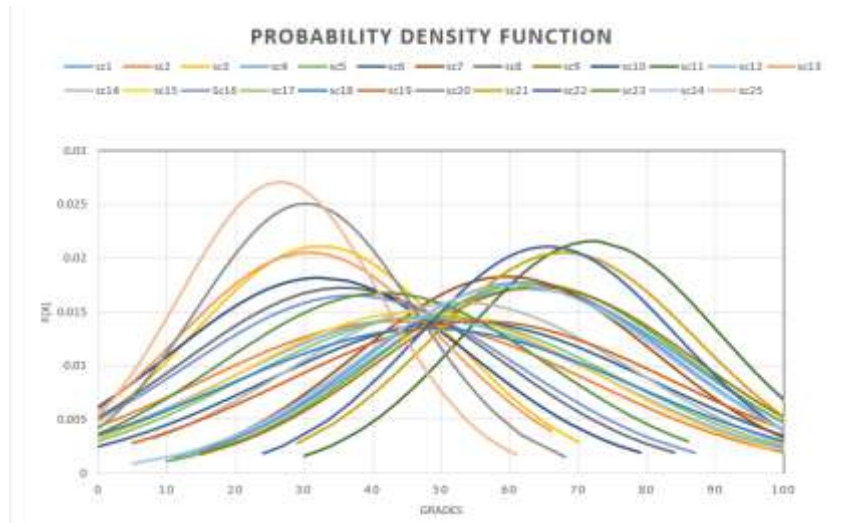
The English Proficiency Exam dataset contained 64 student evaluations by four instructors. Typically, two instructors would grade the first half of the students, and the remaining two instructors would grade the rest; however, upon our request, each instructor graded each student independently. All scores were scaled to the range 0..100. Out of four scores for each student, one was redacted as ground truth, and the prediction algorithms were executed and evaluated, similar to what was done with synthetic data.

Data Analysis

Initially, we conducted a data analysis using the normal distribution method for each instructor, aiming to identify any instances where certain instructors assigned inconsistent grades in comparison to their peers. As shown in Figure 1, we observed a similarity in the distribution patterns among the majority of instructors. Consequently, we directed our attention toward the mean values of these distributions as a basis for making predictions.

Figure 1

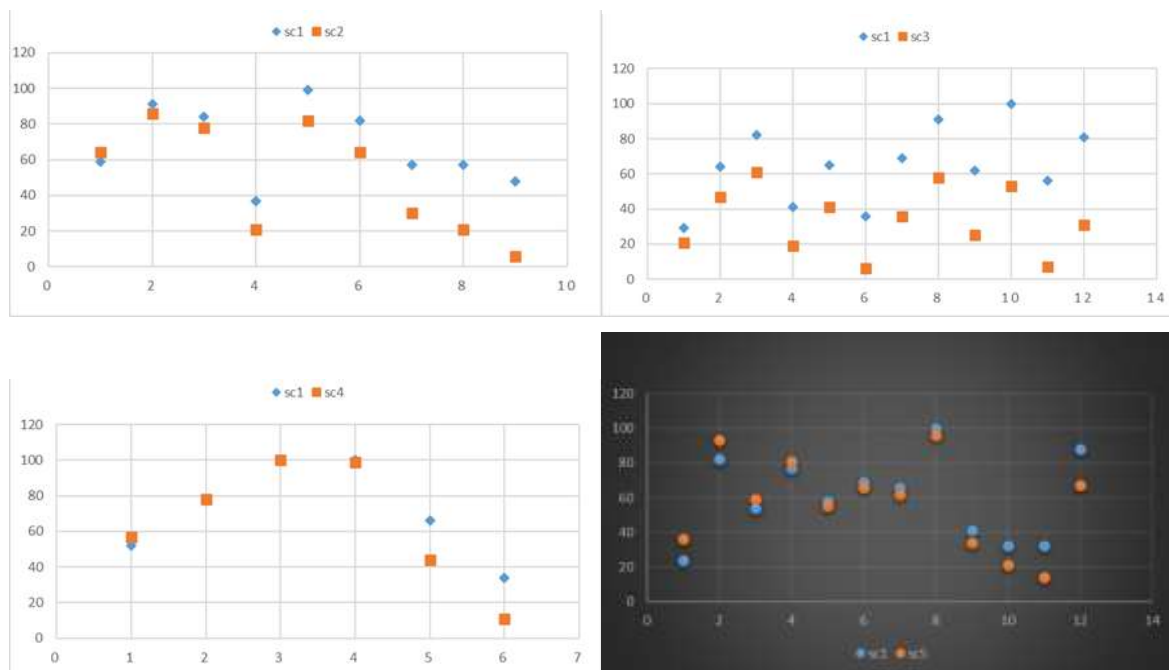
Probability Density Function from Instructor 1 (sc1) to Instructor 25 (sc25) for All Their Rates



We have obtained the frequencies of jointly graded papers for both tuples and triples of graders. The objective is to identify instructors who consistently grade papers in a similar manner and those who exhibit discrepancies in their evaluations (Heldsinger & Humphry, 2010). However, there had been insufficient data of jointly graded papers for triples, so we focused our analysis on the tuples.

Figure 2

Different Grade Graphs for Different Pairs of Teachers Graded for Common Projects in Synthetic Data



Note. sc1, sc2, sc3, sc4, sc5 are instructor 1, 2, 3, 4, and 5 respectively.

It is evident that in Figure 2 source 1 consistently assigns higher ratings to the same projects in comparison to sources 2, 3, 4, and 5. This observation offers insightful information on how teacher evaluations are related to each other, and these given point differences can be used for prediction. Our investigation revolves around examining the differences in assessments among these jointly graded papers. We computed

the average differences between these jointly graded papers and calculated their corresponding standard deviations.

Figure 3

Pearson's Correlation for Each Pair of Instructors in Synthetic Dataset

Our intention was to employ the correlation table to identify pairs of teachers with a weak correlation (below 0.50) and exclude them from the training set. Unfortunately, this approach did not yield an enhancement in our results. One potential explanation could be that most teacher pairs exhibit a relatively strong correlation (greater than 0.50). Thus, omitting a small fraction of data from training may have minimal impact on our outcomes. In fact, we refined the application of Pearson's correlation in penalizing inconsistency, leading to the results illustrated in Figure 3.

Table 1

Pearson's Correlation for Each Pair of Instructors on the English Proficiency Exam

Grader	A	B	C	D
A	—			
B	.95	—		
C	.64	.73	—	
D	.63	.71	.96	—

In Table 1, the linear relationship between Grader A, and Grader B is strong ($r=.95$) (Shober et al., 2018). Same can be said to Grader C and Grader D. Other instructors' inter-rater relationship has a positive relevance but to make a comment on the strength of the relationship, it is beneficial to use confidence intervals. Positively linear relevance can be the result of the standardized grading rubrics.

Table 2

Differences in Mean Common Projects for Each Pair of Instructors on the English Proficiency Exam

Grader	A	B	C	D
A	—			
B	-0.25	—		
C	0	-0.11	—	
D	1.26	-1	-0.27	—

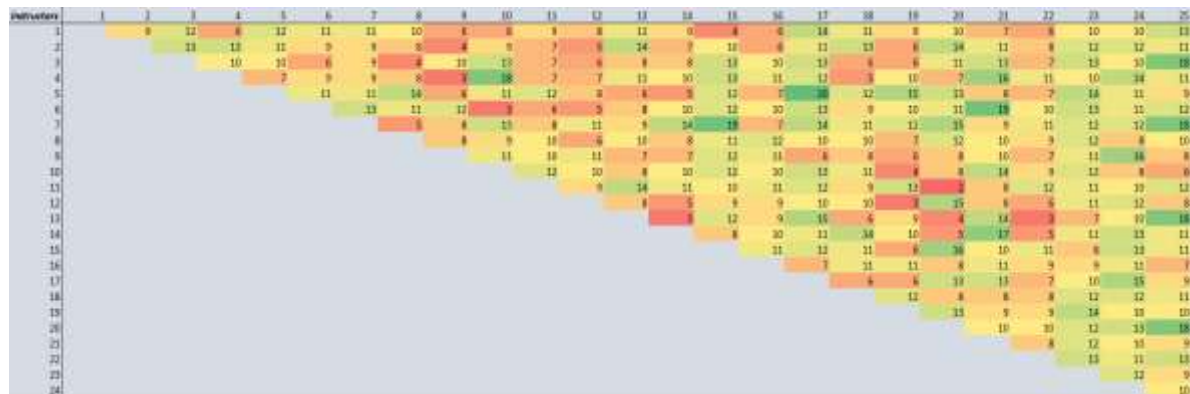
In Table 2, The differences between Grader D and A, Grader D and B is noticeably large. However, we should consider this table with the correlations or variance of the pair of instructors. Graders A and B have very high correlations as we saw on Table 1, that means using their differences in mean common projects will help to predict one of both scores on the assignment.

Validation

First and foremost, we constructed validation data from the redacted synthetic data to find prediction errors. For each work only two instructor scores were made available as training data, and a third instructor’s scores were made available as validation data. The validation-training set splitting algorithm is designed for ensuring the sufficient number of training data points (i.e., jointly graded projects) available for each pair of instructors which is needed for modeling grading discrepancies. Finally, the predictions were compared to the original dataset to compute the actual prediction error for each instructor score, along with the difference between the predicted average score across all instructors and the actual average across all instructor scores.

Figure 4

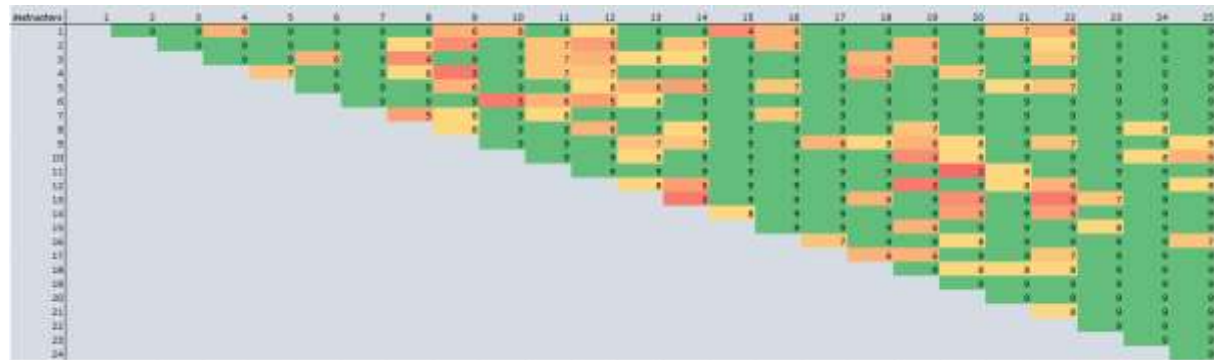
Common Projects Frequency Table for Each Pairwise Instructor Before Splitting into Training and Validation Set



Upon examination of Figure 4, we distinguished that random data validation can result in certain pairs of teachers having zero common grades. This outcome is undesirable as it can disrupt the integrity of our training algorithm when we rely on data from such teacher pairs.

Figure 5

Common Projects Frequency Table After the Validation-Training Set Splitting Algorithm



As it shown in Figure 5, we strive to maintain a minimum of eight common graders when utilizing this algorithm. It’s important to note that any values falling below this threshold (9) are inherently part of the dataset and cannot be altered. Furthermore, we have observed an interesting characteristic of this algorithm. When we select data for validation in a particular project, not only does the frequency of the most common

project in two pairs decrease, but also the frequencies of the same project in the validation dataset other pairwise combinations decrease. To illustrate, suppose the project with the highest common frequency belongs to source 1 and source 2. If we select data from source 1 due to its higher number of rated projects compared to source 2, we consequently reduce the count of common projects between source 1 and source 2. However, we unfortunately decrease the count of common projects between source 1 and source 3.

Statistical Inferences

We considered inter-relations data between instructors to build our statistical inferences that can be seen in the data analysis part. From these inter-rater relations we have generated predictive variations. Our goal was to identify the optimal variation by assessing the validation estimation error. Since the estimation must be between 0 and 100, we clamped it directly. In below there are optimal methods that we build:

(1) **A simple, baseline method**, where for each paper, we averaged the two scores from the training data, and used it as the estimate score for the remaining instructors. Methodologies that we will develop have to give a lower error rate than the baseline method to be considered.

(2) **the pairwise method**, where we analyzed scoring differences for each instructor pair and their correlation using their jointly-graded papers. We estimated the score by adding the average difference between the instructor who was concealed in the student paper and the other instructors who scored the paper, and the score which instructors gave. Finally, taking the weighted average of the summation using the correlation in the pairs. The mathematical notations as shown in below:

Let P be a set of projects 1, 2, ..., m .

Let L be a set of lecturers 1, 2, ..., n .

S_{ij} is the matrix which is the score given by lecturer j to project i .

B_{ij} is TRUE if lecturer j is graded to project i .

For every pair of lecturers l_1, l_2 for project k which holds $B_{kl_1} \wedge B_{kl_2}$ then,

The difference in scores:

$$D_{l_1 l_2 k} = S_{kl_1} - S_{kl_2}$$

Let x be total number of projects they both graded.

$$\text{Average Difference Matrix} \leftarrow A_{l_1 l_2} = \frac{\sum_{k=1}^x D_{l_1 l_2 k}}{x}$$

The correlation on jointly graded papers:

$$R_{l_1 l_2} = \frac{x \cdot \sum_{k=1}^x (S_{kl_1} \cdot S_{kl_2}) - (\sum_{k=1}^x S_{kl_1}) \cdot (\sum_{k=1}^x S_{kl_2})}{\sqrt{\left[x \cdot \sum_{k=1}^x (S_{kl_1})^2 - (\sum_{k=1}^x S_{kl_1})^2 \right] \cdot \left[x \cdot \sum_{k=1}^x (S_{kl_2})^2 - (\sum_{k=1}^x S_{kl_2})^2 \right]}}$$

For every lecturer k and project i where B_{ik} is FALSE.

Let j be lecturer for project i where B_{ij} is TRUE.

Let r be the length of the TRUE values in B_i array.

$$P_{ik} = \frac{\sum_{j=1}^r |R_{jk}| \cdot (A_{jk} + S_{ij})}{\sum_{j=1}^r |R_{jk}|} \begin{cases} P_{ik} = 0, P_{ik} < 0 \\ P_{ik} = 100, P_{ik} > 100 \end{cases}$$

Let n' be the length of the lecturers where B_{ik} is FALSE.

$$RMSE = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^m \sum_{j=1}^{n'} (S_{ij} - P_{ik})^2}{m \cdot n'}}$$

We calculate the error for predicting every instructor's grades.

For every project i the average grade.

$$P'_i = \frac{\sum_{k=1}^n P_{ik}}{n}$$

We calculate the error for predicting average score paper across all instructors in below.

$$RMSE = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^m (Avg(S_i) - P'_i)^2}{m}}$$

(3) **the cumulative method** where we directly estimated the average score across all instructors without computing individual instructor estimates. The reason for developing this method is that in the real scenario, there are situations where there is no significant connection between certain instructors, or the connection may be too weak to draw meaningful conclusions. This method is simpler than the pairwise method but it might not yield as accurate results. In below, there are the mathematical notations:

Let P be set of projects 1, 2, ..., m .

Let L be set of lecturers 1, 2, ..., n .

S_{ij} is the matrix which is the score given by lecturer j to project i .

B_{ij} is TRUE if lecturer j is graded to project i .

Let r be the length of the TRUE values in B_j array.

For every lecturer k and project i where B_{ik} is FALSE.

$$P_i = \frac{\sum_{j=1}^r A(S_{ij}) \frac{1}{W_j}}{\sum_{j=1}^r \frac{1}{W_j}}$$

$$A(S_{ij}) = S_{ij} - \frac{\sum_{i=1}^m \sum_{j=1}^r S_{ij} - \mu(S_{ix})}{\sum_{i=1}^m i} \quad \text{for all } x \in j \text{ where } x \neq j$$

$$\sigma\left(\frac{\sum_{i=1}^m \sum_{j=1}^r S_{ij} - \mu(S_{ix})}{\sum_{i=1}^m i}\right)$$

For every project i the average grade.

$$P'_i = \frac{\sum_{k=1}^n P_{ik}}{n}$$

$$RMSE = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^m (Avg(S_i) - P'_i)^2}{m}}$$

Results

Our findings are rooted in the formulas we have previously created. These results have assisted us in deliberating the subsequent phases of the project and generating fresh ideas. Furthermore, we have gathered

valuable insights and compiled various data tables from the synthetic data at our disposal, which can be employed in future strategies.

Table 3

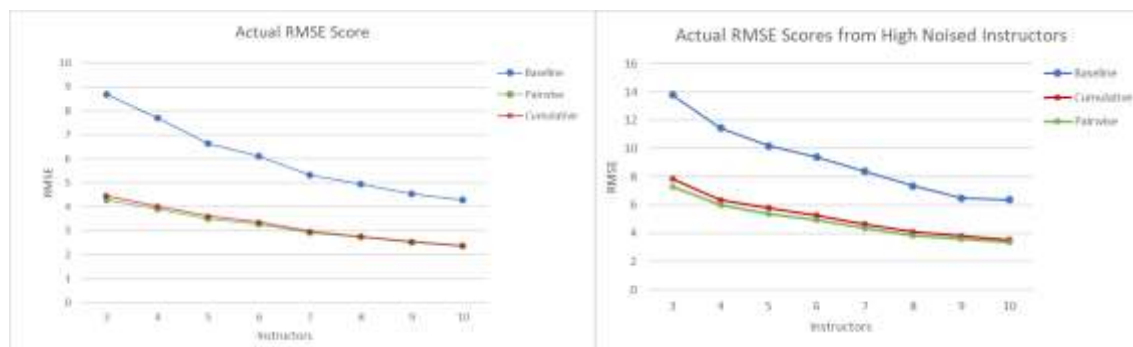
Test Results According to The Ground Truth on Synthetic Data

Model	RMSE
Baseline	8.68
Cumulative	4.46
Pairwise: Throw the inconsistent	4.29
Pairwise: Penalization using correlation	4.25
Pairwise: Penalization using standard deviation	4.28

The results presented in Table 3 reveal that the test outcomes are better than our validation results across all approaches. This discrepancy may be attributed to the inclusion of more data in the testing phase or the practice of incorporating validation data into the training dataset during testing. Furthermore, it's noteworthy that these variations become particularly apparent when comparing the baseline approach with alternative methodologies. Additionally, the pairwise method, which employs penalization through correlation, stands out as it produces the most favorable test results. However, it's worth noting that validation error rates increase in this case, which could be attributed to the limited amount of available data. In Figure 6, the first graph on the left explains the impact of the varying number of available grades for training and this graph has lesser noise level compared to below.

Figure 6

Validation Results on Varying Training and Noise Levels

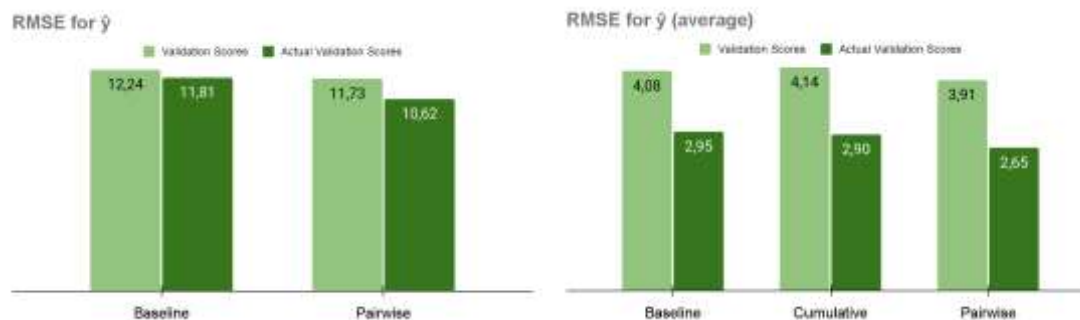


Note. The actual refers to ground truth.

Our highest level of accuracy is achieved when we apply an activation function to predicted ratings falling within the range of more than 100 and less than 0. Interestingly, the incorporation of the correlation filtering function, which excludes values from the training set when the correlation between teacher pairs is less than 0.50, does not result in an improvement in test accuracy.

Figure 7

Test Results on English Proficiency Examination Dataset



Note. The column chart on the left describes the individualistic prediction errors which calculates estimate error for every instructor. The column chart on the right predicts the average score across all instructors.

In Figure 7, the prediction results and the actual grade were scaled up to 100 that way validation score could be normalized.

Discussion

The results obtained with synthetic data indicate that both the pairwise and cumulative methods outperform the baseline methods. However, we were unable to maintain the same level of difference in error rates when applying these methods to the English Proficiency Exam Data. When we trained our method using data from only two graders and then expanded it to three graders, the relationships that we relied upon for evaluating our calculations, such as common mean differences (as shown in Table 2), experienced more significant changes than anticipated due to the increase in the amount of training data.

This study can be improved if there is an intra-relation of instructors in the real data which gives strengthful insight into instructors' grading. This can be done by including data each year with the same instructors. Also, the number of instructors can be increased to get more accurate results. The scores generally tighten up in the upper limit and the changes from 50 to 52 and 90 to 92 are not the same. There can be a logarithmic clamp to solve the issue. For the predictions which are calculated from less jointly graded papers for instructor tuples, there can be a confidence percentage to visualize they are not very accurate and give insight to change its method to simpler version (i.e., baseline) or use blended methods.

Conclusion

In this study, we aimed to shed light on the transformative impact of predictive modeling on assessment grading. As we navigate this exploration, it becomes evident that the statistical inference approach has the potential to not only address the challenges of standardization and reliability but also paves the way toward a fairer educational assessment framework. Our findings underscore the potential of the predictive fair grading model to enhance the reliability of grades, offering optimal recommendations for multi-grader assessments. The model streamlines the grading process, reducing the need for time-consuming result cross-checks among graders and other resource-intensive procedures. The model's adaptability to various data scenarios further enhances its utility.

Recommendations

It would be advisable to work with more extensive datasets for improved results. It can be stated that repeating our approach in exams involving different types of assessments and various evaluators would be beneficial from the perspective of validity and reliability.

References

Burger, R. (2017). Student perceptions of the fairness of grading procedures: a multilevel investigation of the role of the academic environment. *Higher Education*, 74, 301-320.

-
- Eckes, T. (2008). Rater types in writing performance assessments: A classification approach to rater variability. *Language Testing*, 25(2): 155–185.
- Enright, M. K., & Quinlan, T. (2010). Complementing human judgment of essays written by English language learners with e-rater® scoring. *Language Testing*, 27(3), 317-334.
- Heldsinger, S., & Humphry, S. (2010). Using the method of pairwise comparison to obtain reliable teacher assessments. *The Australian Educational Researcher*, 37(2), 1-19.
- Lee, Y. W. (2016). Investigating the feasibility of generic scoring models of E-rater for TOEFL iBT independent writing tasks. *English Language Teaching*, 71.
- McClellan, C. A. (2010). Constructed-response scoring—Doing it right. *R&D Connections*, 13, 1-7.
- Xi, X. (2010). Automated scoring and feedback systems: Where are we and where are we heading?. *Language Testing*, 27(3), 291-300. DOI: 10.1177/0265532210364643
- Schober, P., Boer, C., & Schwarte, L. A. (2018). Correlation coefficients: appropriate use and interpretation. *Anesthesia & analgesia*, 126(5), 1763-1768.
- Doewes, A., & Pechenizkiy, M. (2021). On the Limitations of Human-Computer Agreement in Automated Essay Scoring. *International Educational Data Mining Society*.

What are the Difficulties about Parental Involvement for the Immigrant Parents?

Turkish Immigrant Parent Perspectives

Beyza ALPAYDIN¹

Kilis 7 Aralık University

Bala ÇAPAR²

Kilis 7 Aralık University

Abstract

Problem statement: Parental involvements is a crucial factor on students' achievement so, parents are one of the essential members during the children's educational process Therefore, the purpose of the study was to investigate that influenced the factors of the parental involvement process of Turkish Immigrant mothers and how these mothers can improve their parental involvement process. **Method:** The current research is a qualitative study and researchers used semi-structured interviewed as a collecting data method. Three Turkish immigrant mothers selected as participants. The researchers used Corbin and Strauss (1990) grounded theory of analyzing the data. **Findings and Results:** The researchers determined four categories: language barriers, transportation problems, differences between the US and American education system, and solutions or suggestions of the problems. The barriers of the effective parental involvement were language proficiency level, weak transportation services, and limited knowledge about the US school system. Turkish mothers pointed out that if they participated their children education process actively, these barriers should be eliminated. **Recommendations:** School The school administration can organize a workshop for the linguistic diversity group about the US education system and inform them about what rights the NCLB act provide for linguistically diverse children and their families.

Keywords: parental involvement, immigrant parents, Turkish immigrant parents, NCLB

Introduction

Many numbers of researchers and policy makers were from different countries such as the US, UK and Canada, highlighted that parental involvement is a crucial factor for learners (Antony-Newman, 2019; Goodall, 2013). Parental involvement is that parents or caregivers work as a collaborative partner to support both their children's achievement and their children's extracurricular activities. Đurišić and Bunijevac, (2017) and Epstein (2010) classified as six categories. These categories were (a) *parenting* that schools support parents about how they help their kids learning process; (b) *communicating* that regular exchange information between school and parents about curriculum and their children progress; (c) *volunteering* that encourage parents to attend any kind of school activities; (d) *learning at home* that help by parents their children homework; (e) *decision-making* that involve parents in school management; and (f) collaborating with the community that find any kind of community resources to aid parenting and learning at school. Also, parental involvement has a positive effect on students' academic achievement (Ramirez, 2003). According to Fan and Chen (2001), policy makers, school board administrators, teachers, parents, even students themselves indicated that parental involvement has a critical role in the children's academic success.

Although educators showed efforts for students' school achievement, all students did not have similar backgrounds. Especially, linguistic and cultural diversity groups, such as black, Latino or Asian, have some disadvantages than the European-American groups. According to Larocque et al. (2011), *No Child Left Behind Act* (NCLB) addressed the parental involvement situation as a priority. According to the NCLB, the schools have to explain to the parents about their children's education process. Additionally, they have to

¹ Sorumlu Yazar. Asist. Prof. Dr., PhD, Kilis 7 Aralık University, Department of Special Education, beyza.alpaydin@kilis.edu.tr, ORCID:0000-0003-1470-1935

² Res. Asist., MA, Kilis 7 Aralık University, Department of Early Childhood Education, bala.capar@kilis.edu.tr, ORCID:0000-0001-5995-8422

facilitate the parents' actively involvement (Larocque, et al., 2011). This act supports cultural and linguistic background populations.

One of the cultural and linguistic diversity groups is Turkish immigrant group in the US. Turkish immigration to the US has been growing number of resident refugees or asylum seekers. According to the official state, census figures 2023, legally 350000 and totally more than 550.000 Turkish immigrants live in the US (<https://www.tc-america.org/turkish-american-community>). They come to the US for educational and economic opportunities in addition to the political issues.

As a part of NCLB act, providing a translator for a linguistic diversity group is a legal obligation. Even, living in a rural area, the school administration provides a translator for non-English speaker people and their children if they need. On the other hand, Antony-Newman (2019) stated that most of the immigrants were not able to speak official language in host countries so, this deficit of proficiency the language caused a barrier of the communication among teacher, school and parents.

Most of Turkish Immigrants live in the US because of economic situations. In Turkish immigrant families who have lower socioeconomic backgrounds, mothers do not work any of jobs because of the language barriers. Because of the same reason, they cannot participate any kind of their children school activities or support their children school achievements. Therefore, the current study examined that influence factors of the parental involvement process of Turkish Immigrant mothers and how these mothers can improve their parental involvement process. Also, the current study investigated these Turkish immigrant mothers' perspective, thoughts, and opinions about parental involvement process.

Methods

The current study used as one of the qualitative collecting data methods were interview. The participants were three Turkish mothers whose children elementary through high school enrolled in the Western Massachusetts area public schools (see Table 1).

Participants	Length of Stay in the US	Number of Children	Level of Spoken English	Education Background
Elif	2 years	2 (high school, graduate)	Not Know	Elementary
Gaye	8 years	3 (elementary, high school)	Not Know	Elementary
Ceyda	6 months	2 (middle and high school)	Upper Intermediate	BA

(Table-1)

For facilitating interview, the researcher developed semi-structured interview questions. These questions were similar to Sohn and Wang's (2006) study. The questions were "What kind of difficulties did you experience in your involvement?" "What are some differences between Turkish schools and American school", "Have you have any experience with discrimination", "Have you received any support when you are involved in your children's school? If so, what kind of support did you receive?", "What recommendations would you make to the teachers and school administrations who work with Turkish parents?", and "What recommendation would you make other Turkish parents?"

The researcher did a one-on-one interview with three Turkish mothers. All of the interviews did the participants' native language. Similarly, Sohn and Wang's (2006) study, before the interview, the participants answered some demographic information questions. These questions consist of their educational background, self-report English language level, the number of children and the children's grade, and length of the US. Each interviewed lasted between 25-30 minutes. The researchers tape-recorded, transcribed and translated for all interviews.

Based on Corbin and Strauss's (1990) study for applying a grounded-theory to analyze the data. Therefore, the researchers developed a kind of coding system when transcribed the data. They organized the data as four categories such as language barriers, transportation problems, differences between the US and American education system, and solutions or suggestions of the problems. After that, they compared the transcripts and demographic information and tried to find a relation between this information for each case (Sohn & Wang, 2006).

For trustworthiness (Brantlinger, et al., 2005), they used member-check method. Therefore, they transcribed all of the interviews. Then, they emailed to each interviewee to their own interview transcript. Also, the researchers asked to them whether they objected any part; and want to add any additional information to their interview. After the participants approved to their interview transcripts. They used as the data for the study.

Results and Discussion

All three participants indicated that public transportation was a problem for the parental involvement. Moreover, they showed positive opinion about the American education system. Three of the two participants (Elif and Gaye) education level were an elementary school, so they did not know English. For them, their big concern was about language barrier for the big problem. For Ceyda (she had a B. S. degree and knew English), the big problem was that she was unfamiliar the US school system. Therefore, the researchers indicated the problems under three subheads: transportation, language barriers, and school system. Additionally, they mentioned about the parents' solutions under a different subheading.

Transportation

Public transportation service in Western Massachusetts Area is based on college town. Therefore, the college town public transportation services better than the rest of other towns. Also, some towns do not have public transportation services. Three of two participants live in such kind of towns. Also, all of the participants did not have a US driver license, so when they wanted to go somewhere such as supermarket or doctor appointment, they go to the there with their husbands. This situation involves their kids' school issues. Elif indicated "My husband works as a pizza delivery man. He works approximately 10 hours per day. He works in daytime. My daughter's parent-teacher meeting was at the beginning of the semester, but we could not attend the meeting because my husband worked at that time. I do not have a car, and I also cannot drive. My town does not have public transportation services. Therefore, I could not join the meeting, too. I would like to join language course, too. However, I cannot join the class, too. I can go nowhere without my husband. Even I cannot join the school meeting, how can I involve other school issues?"

Similarly, Gaye said, "I have been living for eight years in the US. My husband has a dinner. He must stay in the dinner until closing time. I don't have a car. I schedule all of my appointments in my husbands' off day. Therefore, I cannot visit my children's classroom because my town does not have any public transportation service. I cannot go anywhere without my husband."

Language Barrier

Turkish immigrants tend to communicate their community. They do not prefer to talk American people. This situation is a kind of vicious circle. They cannot speak English, so they do not prefer to communicate English speaker people. They do not prefer to talk English speaker people so, they do not improve their English proficiency level.

Also, in Turkey, the foreign language curriculum focuses on grammar, reading and writing. It does not concentrate on speaking. Also, teaching foreign language until 1997, it began in 6th grade. It meant that if you graduated elementary school (between 1925-1997 elementary school time five years), you would not have any language courses. Elif and Gaye graduated from elementary school. Therefore, they did not take any language courses during their education time.

Ceyda graduated from the college. She indicated that she could understand when somebody spoke English. However, she did not feel comfortable when she spoke English. Elif and Gaye stated that the biggest problem for the parental involvement was the language barrier. Gaye and her husband used a translator when they joined the school activity. However, she did not feel comfortable when she used the translator. She said, "Sometimes, I need to talk about very personal situations about my children or my family life. Of course, I know that the translator does not talk about my personal information or other things, but I still feel nervous about it. Because the third person learns something about me and my life."

Elif did not know about translator services. She said, "The school does not offer this service. My husband can speak little bit English. Maybe they don't consider it necessary to give a translator service."

Both Elif and Gaye indicated that the reason for involvement their children's education process actively was the language barrier. Elif said, "I knew English, of course, I would like to help my daughter homework or join as a volunteer for helping school event." Gaye indicated, "Before came to the US, my oldest daughter started the first grade. I helped my daughter to learn reading. She learned reading before her classmates. I have a son. He started the first grade this year. Unfortunately, I couldn't help him when learning something because I couldn't understand his assignments. My oldest daughter helps him. She communicates with his teacher. She is only sixteen years old. She continues high school. She checks his homework."

School System

All of the participants had positive opinions about the US school system. They have agreed that teachers were very helpful for the international students. Gaye said, "I have two daughters. When I came to the US, unfortunately, my little girl could not go with me. She stayed in Turkey for one year without my husband and me. Therefore, she had some psychological problems when they came to the US. Also, she had adaptation problem. Her teachers were tactful, and they help to Leyla to adapt the school and the US. She overcame all of the problem under favor of her teachers." Also, teachers' attitude had a critical role for all participants because they believed that teachers' attitude determined their teachers' school success. Elif said, "in Turkey, students beware asking questions during the class time about the subject because they cannot guess the teachers' reaction. Some teachers are encouraging their students to ask a question. However, some teachers are not tolerant about asking a question. Even, they can humiliate their students when the students mention about not understanding the subject. Therefore, they stop to ask a question. They may not learn the subject, and they may not success in the school achievement. In the US, the students can ask questions whenever they want. I think this situation is useful for the academic success."

Schools support the international families for helping their children success. Ceyda pointed out, "My daughter likes history and Turkish literature in Turkey. These are her favorite classes. However, she is unsuccessful these categories in here because of different history and literature. She is behind from their classmates in these courses. I mentioned this situation to her teachers. Therefore, the school provided a tutor to help my daughter's lessons. They have studied together for one month. Her grades have already risen. In Turkey, if your child's grade is behind from your classmates, you may find a tutor. The school does not provide it."

Turkish education curriculum focuses on the high school entrance exam and college entrance exam. Therefore, the education in Turkey is competitive and the curriculum bases on the rote-learning education. Ceyda pointed out, "Turkish education based on rote-learning. The students do not have any chance to learn creative thinking. They look like racehorses. However, the US education system bases on students' abilities find out. Also, the US students do not have any pressure about high school entrance or college entrance exam stress like Turkish students." Unknown the language issue is not a big problem for the US education system. They support the ESL students when learning English and school subjects. Therefore, the students are not behind to their classmates. Gaye pointed out, "Both Nil and Leyla were eight years old when they came to the US. They began the first grade in Turkey. They did not know English. Leyla (my little daughter) came to in April. She did not finish the first grade. When she began the school in the US, I said that she

restarted from the first grade, but the school administrators and the teacher objected. They stated that they helped to Leyla for learning English and her courses. She deserved to with her peers. As a matter of fact, they contributed to Leyla for everything in the school. Thus, she overcame to the adaptation and language problems.

The participants mentioned that they did not work familiar the US education system. This situation is a barrier to parental involvement. Ceyda pointed out, "I had two children. My son Caner continues in high school, and my daughter Ayşe continues in middle school. We moved the US six months ago. The US education system is different than Turkey. For example, the requirements of pass the class is different than Turkey. The collage entrance exam is different. I need to understand the whole system to help my kids with everything. Although I can speak English, understanding the education system is difficult for me. I have still felt not to know very well. I cannot imagine the parents who don't speak English. I think that they cannot help their kids."

The US school system considers the students and parents' complaint about the teachers. The teachers have renewed the contract as teachers performance and parents' and students' satisfaction with this performance. Elif's daughter Meryem pointed out, "Last year, my ESL teacher did not help me to improve my English. Some of my classmates had similar complaint about the ESL teacher's performance. We reported this situation to the school administration. This year, my ESL teacher changed. I have been improving my English. In Turkey, you cannot complain about the teachers' performance. It is useless because unless they have disgraceful offense, they can work as a teacher. It does not depend on their performance. Therefore, neither parents nor teachers, even school administrator do nothing about it."

Solution

The participants highlighted three problems for preventing the contribution of their children education process: transportation problem, language barrier, and unfamiliar the US school system. The participants highly recommended that the public transportation network should be developed all of the Western Massachusetts areas. There might not be restricted the college town. Gaye indicated, "If my city has a public transportation service, I can go to my children's school without my husband." Language barrier is another problem for parental involvement. The number of language courses should be increased and these courses should be located more accessible area. Elif said, "I want to join the language course, but the course is far away from my town. I don't have any vehicle and my town doesn't have any public transportation services."

The participants particularly pointed out that they did not have any idea the US school system before their children began the school. They indicated that they could not involve their children education process because of this reason. Ceyda said, "I read magazines and books for understanding the school system. I think the school gives kind of a workshop for explaining the education system for the international families. Thus, not only we can learn how we help to our kids but also, we can create a more realistic expectation from the children, their teachers, and the schools."

Conclusion

The study investigated to Turkish Immigrant mothers' perspectives, thoughts, and opinions regarding their parental involvement. The Turkish parents explained to the barriers for their parental involvement. They indicated that English proficiency level affected their participation in children's educational process. This situation is the most significant limitation to establish a partnership with their children's teachers for the mothers. The participants pointed out that they preferred email or letter for communicating the school. They said that the school could translate the message so they could understand it.

According to the Sohn and Wang (2006), the immigrant parents faced cultural differences, when they worked with their children's teacher. Therefore, if the school gives a workshop to the international parents, this workshop may include the US cultural adaptation skills, parenting skills, the American public education

system, and American educational policy (Sohn & Wang, 2006). Therefore, the international parents can understand the American culture and school system. This situation may be facilitated the parents' involvement.

The participants in the study pointed out another barrier of parental involvement was accessible their children school area. They did not have any public transportation service to their children school area. William and Sanchez (2011) study identified four barriers about parental involvement. These were lack of access, lack of financial resources, time poverty and lack of awareness. As a result of the study reached the similar result of the William and Sanchez (2011) study except *lack of financial resources* barriers. Any of the participants in the current study did not mention of the financial resources.

The study presented the perspectives, opinions, and thoughts about Turkish immigrant mothers' parental involvement. Also, the study helped to identify the differences of Turkish school system and American education system from the parents' perspective. However, the current study has some limitations. The first limitation is about the participants' number. The participants were not enough for establishing the relation between demographic information and findings. My study did not have an equal number of the same educational level participants and the same English proficiency level. For the future research, the researchers need to interview with the same number of the similar education, language, and socio-economic status. Thus, they can establish the relation between demographic information and findings.

References

- Antony-Newman, M. (2020). Parental involvement of Eastern European immigrant parents in Canada: whose involvement has capital?. *British Journal of Sociology of Education*, 41(1), 111-126.
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klinger, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Council for Exceptional Children*, 71(2), 195-207.
- Corbin, J., & Strauss, A. (1990). Grounded-research procedures, canons, evaluative criteria. *Zeitschrift fur Soziologie*, 19 (6), 418-427.
- Đurišić, M., & Bunijevac, M. (2017). Parental involvement as a important factor for successful education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(3), 137-153.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Goodall, J. 2013. "Parental Engagement to Support Children's Learning: A Six Point Model." *School Leadership & Management* 33 (2): 133–150. doi:10.1080/13632434.2012.724668.
- Laracque, M., Kleiman, I., & Darling, S., M. (2011). Parental involvement: The missing link in the school achievement. *Preventing School Failure*, 53(3), 115-122.
- Ramirez, A., Y., F. (2003). Dismay and disappointment: Parental involvement of Latino immigrant parents. *The Urban Review*, 35(2), 93-110
- Sohn, S., & Wang, X., C. (2006). Immigrant parents' involvement in American schools: Perspectives from Korean mothers. *Early Childhood Education Journal*, 34(2), 125-132.
- Williams, T. T., & Sanchez, B. (2011). Identifying and decreasing barriers to parent involvement for inner-city parents. *Youth & Society*, 45(1), 54–74

Piaget ve Vygotsky'nin Kuramında: Dil ve Düşünme Süreçleri

Aylin UZUN¹

Gazi Üniversitesi

Özet

Dil, düşünme ile birlikte, bellek, muhakeme, problem çözme ve planlama gibi birçok bilişsel süreci içermektedir. Aynı zamanda insanların birbirlerine bilgi, düşünce ve eğilimlerini aktarabilmelerini mümkün kılmakta, sosyal yaşamı düzenlemede aracı bir rol oynamaktadır. Düşünme ise problem çözme, muhakeme, yaratıcılık, kavramsallaştırma, hatırlama, sınıflama, planlama gibi zihinsel süreçleri içeren bir kavramdır. Modern bilgi çağında 'düşünme' kavramının önemi gün geçtikçe artmaktadır. Nasıl düşündüğü hakkında bilgi sahibi olan kişiler orijinal fikirler üretmede, o fikirleri analiz etmede, öz değerlendirme yapabilmeye, karar verme ve sorgulama yetisinde daha şanslı görünmektedir. Bu nedenlerle çalışmanın amacı; bilişsel gelişim alanında çalışmaları olan Jean Piaget ve dil gelişimi konusunda araştırmalarıyla bilinen Vygotsky'nin dil ve düşünme süreçleri üzerine çalışmalarını incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde; Piaget ve Vygotsky'nin dil ve düşünme süreçleri üzerine yapılan çalışmalarında benzerlikleri ve farklılıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma nitel bir araştırmadır ve doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, alan yazında çoğunlukla diğer araştırma yöntemlerinin tamamlayıcısı olarak ele alınmasına karşın, tek başına bir yöntem olarak da kullanılmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Piaget'in kuramlarında birey ve bireye verilen değer, kuramlarının temelini oluştururken Vygotsky'nin kuramlarında ise toplumsal ögeler ağır basmaktadır. Sonuç olarak aralarındaki en temel ayırım: Piaget'nin çocukların bilgiyi inşa etmeleri için eylemlerinden yararlandıklarını, Vygotsky'nin ise anlamının başlangıç noktasının sosyalleşmede olduğunu ileri sürmesidir. Piaget ve Vygotsky'nin görüşlerinin disiplinler arası bir yaklaşımla tekrar ele alınması; kişinin bilgiyi inşa etme süreçlerini sadece bilişsel veya toplumsal süreçler içerisinde değil aynı zamanda bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmesi alana katkı sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler: Piaget, Vygotsky, Dil, Düşünme, Bilişsel Gelişim.

Giriş

Dil, düşünme ile birlikte, bellek, muhakeme, problem çözme ve planlama gibi birçok bilişsel süreci içermektedir. Aynı zamanda insanların birbirlerine bilgi, düşünce ve eğilimlerini aktarabilmelerini mümkün kılmakta (Kerimoğlu, 2016), sosyal yaşamı düzenlemede aracı bir rol oynamaktadır. Düşünme ise problem çözme, muhakeme, yaratıcılık, kavramsallaştırma, hatırlama, sınıflama, planlama gibi zihinsel süreçleri içeren bir kavramdır (Kaplan, 2002; Dağabakan ve Dağabakan, 2007). Modern bilgi çağında düşünme ve dil kavramının önemi gün geçtikçe artmaktadır. Bu nedenle dil ve düşünme süreçleri birçok farklı alan için çalışma konusu olmaktadır. Örneğin; psikoloji bilimi bu konuda çalışma yapan alanlardan biridir. Birçok alt boyutu ile insanı anlamayı ve tanımayı amaçlayan psikoloji insanın biyolojik boyutu başta olmak üzere duygusal ve sosyal boyutu üzerine çalışmalar yapmaktadır (Cüceloğlu, 2002). Düşünme ve dil süreçleri konuları üzerine yapılan psikoloji çalışmaları incelendiğinde ise karşımıza bazı psikologlar çıkmaktadır. Özellikle bilişsel gelişim alanında çalışmaları bulunan Jean Piaget ve dil gelişimi konusunda araştırmalarıyla bilinen Vygotsky'nin dil ve düşünme süreçleri üzerine çalışmaları bulunmaktadır.

Jean Piaget ve Vygotsky dil ve düşünme süreçlerini açıklamaya çalışmışlardır. Yetiştikleri çevre her ikisinin de kuramlarında etkili olmuştur. Bu etkinin belirtileri Piaget'nin kuramında birey ve bireye verilen değer ile ortaya çıkarken, Vygotsky'nin kuramlarında ise toplumsal öğelere verilen değer ağırlığı ile kendini göstermektedir. Jean Piaget ve Vygotsky'nin kuramları bu bağlamda incelendiğinde, Piaget'nin düşünme-dil ilişkisinde, bireyin biyolojik gelişimi ve benmerkezci yapısının, onun dilini ve düşünmesini

¹ Sorumlu Yazar. Arş. Gör., Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Felsefe Grubu Eğitimi Anabilim Dalı, aylinuzun.008@gmail.com, ORCID:0000-0002-3937-8946

şekillendirdiği; Vygotsky’de ise sosyalleşme ve çocuğun içinde bulunduğu çevrenin, çocuğun dilini ve düşünmesini şekillendirdiği görülür.

Kökende farklı noktalar üzerine eğilmelerine rağmen düşünme-dil bağlantısını Piaget ve Vygotsky de incelemiştir. Bu çalışmanın amacı; bilişsel gelişim alanında çalışmaları olan Jean Piaget ve dil gelişimi konusunda araştırmalarıyla bilinen Vygotsky’nin dil ve düşünme süreçleri üzerine çalışmalarını incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde; Piaget ve Vygotsky’nin dil ve düşünme süreçleri üzerinde benzerlikleri ve farklılıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Bazen birey kendine oluşturulmuş olarak verilen bilgileri bozup, kendi yorumuyla yeniden bilgiyi inşa edebiliyorken; bazende içerisinde bulunduğu toplumun aktaranı konumunda kalabiliyor. İnsandaki dinamik, yaratıcı güç bilginin oluşumunu nasıl etkilemektedir. Dinamik yapısı sebebiyle de insan bir olanaklar varlığı olmaktadır. Bu olanakların açığa çıkmasını ve gelişmesini ona uygulanan eğitim mümkün kılmaktadır (Mengüşoğlu, 2021). Bu bağlamda Piaget ve Vygotsky’nin düşünme ve dil üzerine katkıları bütünleştirici bir bakış açısıyla tekrar ele alınmıştır.

Yöntem

Bu araştırma nitel bir araştırmadır ve doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Belgesel tarama olarak da bilinen doküman analizinde, var olan kayıt ve belgeler incelenerek veri elde edilmektedir. Bir başka ifadeyle doküman analizi, basılı ve elektronik materyallerin incelenmesi ve değerlendirilmesi sürecinde gerçekleşen bir dizi işlemdir (Bowen, 2009; Karasar, 2005; Yıldırım & Şimşek, 2013; Ekiz, 2015; Balcı, 2016).

Doküman analizi çalışmalarında iki tür belge/doküman kullanılmaktadır: Birincil belgeler ve ikincil belgeler. Birincil belgeler, incelenmesi istenen belirli bir olayı veya davranışı deneyimleyen kişiler tarafından üretilen, onların görgü tanıklarına atıfta bulunan belgelerdir. İkincil belgeler ise, olay yerinde bulunmayan ancak belgeleri derlemek için görgü tanıklarının ifadelerini almış veya bu ifadeleri okumuş kişiler tarafından üretilen belgelerdir (Bailey, 1994; O’Leary, 2017).

Doküman analizi, araştırma verilerinin birincil kaynağı olarak çeşitli dokümanların toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanabilen bilimsel bir araştırma yöntemidir. Bu yöntem, alan yazında çoğunlukla diğer araştırma yöntemlerinin tamamlayıcısı olarak kullanılabileceği gibi tek başına bir yöntem olarak da kullanılmaktadır (Sak, vd., 2021).

Bulgular

Piaget’ye göre; çevresel etkilerin ötesinde, bilgiyi ortaya çıkaran ve geliştiren çok güçlü bir bilişsel yapı vardır. Yani insanın içinde, toplumsal etkilere kapalı biyolojik yapılar vardır. Zihnin gelişiminde, çocuğun içinde büyüdüğü toplumsal çevreler değişse de, belirli bir süreklilik ve değişmezlik hâkimdir (Piaget, 1992). Toplumsal çevre zihinsel gelişim sırasını değiştirmemekte ancak ileri veya geri kalmasına sebep olabilmektedir. Zihinsel gelişim evreleri Piaget’e göre kesinlikle bireyseldir; ona göre yetişkinler ve bireye sunulan eğitim bu gelişimi sadece hızlandırabilir veya geriletebilir.

Piaget’nin aksine Vygotsky, öğrenmenin tek başına yapılan bir etkinlik olmadığını, çocuğun diğer insanlarla karşılıklı ilişkileri içinde ona aktarıldığını, çocuğun bunu bağımsız olarak oluşturmadığını söyler (Atak,2017). Vygotsky’e göre insan sosyal olarak oluşturulan bir fenomendir. Çocuğun kullandığı dilin, kavramların, olguların, araç-gereçlerin tarihî ve kültürel bir karakteri vardır.

Piaget, çocukta düşünce ve dil gelişiminin bir süreklilik içinde değil de, evrelerden geçerek oluştuğunu ve birey çevre ilişkilerinde etkin bir şekilde yapılandığını ortaya koymuştur (Atak,2017). Yaptığı gözlemler ve elde ettiği deneysel verilerden yola çıkarak bütün çocukların konuşmalarını temelde ikiye ayırmaktadır: İlki “benmerkezci konuşma”dır. Bu durumda çocuk kendi hakkında konuşur, iletişim çabası yoktur, cevap beklemez, karşındakinin kendisini dinleyip dinlemediğinin önemi yoktur ve bir oyundaki monologla benzerdir. Bulgularına göre, okul öncesi çocukların konuşmalarının %45’i bu doğaya

sahiptir. İkincisi “sosyalleşmiş konuşma”dır. Bu konuşma biçiminde çocuk diğerleriyle bir alışverişe teşebbüs eder, yani kızar, talepte bulunur veya bilgi alır.

Piaget, çocuğun sosyalleşmiş konuşma evresine belirli bir yaştan önce tam anlamıyla erişmesinin mümkün olmadığını şu cümleyle özetlemiştir: “Bir yetişkin yalnızken bile sosyalleşmiş düşünürken, yedi yaş altı çocuk toplumda diğerleriyle bile benmerkezci konuşur” (Vygotsky, 1965). Yani Piaget, yetişkinlerin konuşmuyor dahi olsa sosyal düşünürken; çocuğun sesli konuşmasına karşın, sosyal bir iletişimin gereğini tam olarak yerine getiremediğini vurgulamıştır. Ancak Piaget benmerkezci düşüncenin olgunlaşmayla birlikte kaybolarak sosyal düşünceye dönüştüğünü belirtmektedir.

Piaget’nin teorisine benmerkezci düşüncenin ilerleyen yıllarda kaybolmadığını belirterek karşı çıkan Vygotsky, çocuklarda düşünce gelişimine yönelik geliştirdiği teorisinde benmerkezci düşüncenin sosyal düşünceye dönüşmediğini, sosyal düşüncenin bebeklikten itibaren zaten var olduğunu, zamanla soyut düşüncenin gelişimiyle benmerkezci düşüncenin içsel düşünceye çevrildiğini belirtmiştir (Erdener, 2009).

Zaten alanda ki bilinirliğini de, çocuğun kültürel gelişim sürecinde dili içselleştirmesi yollarını izah eden işaretler-sinyaller teorisi (the theory of signs) ile sağlamıştır (Ergün ve Özsüer, 2006). Vygotsky’e göre bazı bilişsel süreçler çeşitli türlerde görülürken bazıları sadece insanlara özgüdür. Çoğu türün daha düşük zihinsel işlevler gösterdiğini söyler. Ancak insanların daha yüksek zihinsel işlevleri kullanmada diğerlerinin önüne geçtiğini ifade eder. Bu yüksek zihinsel işlevler, hafızayı ve mantıksal süreçleri amaçlı olarak kullanmak şeklinde örneklendirilebilir. Vygotsky’e göre; daha düşük zihinsel işlevler biyolojik olarak vardır ancak, daha yüksek zihinsel işlevler için kültür ve toplum önemli bir faktördür. Dolayısıyla Vygotsky’in düşünce ve konuşma gelişimi modelinde, bireysellikten sosyalliğe değil sosyallikten bireyselliğe doğru bir gidişat vardır.

Vygotsky’nin konuşma gelişimi şemasındaki ilk evre “sosyal konuşma”dır. Vygotsky’e göre konuşmanın amacı, bebeklikten itibaren iletişim ve sosyal ilişki kurmaktır. Çocuk kendisiyle konuşmaya, diğerleriyle konuştuğu gibi başlar. Dış şartlar onu düşünmeye zorladığında ise sesli düşünür. Yani Vygotsky’e göre çocuk en başından itibaren sosyal bir varlıktır.

İkinci evre, “benmerkezci konuşma”olup Piaget’nin formüle ettiğinden farklı olarak, sadece belirli durumlarda ortaya çıkar. Benmerkezci konuşma; gerginliğin dışı vurulması ve duyguların boşalımı için gerekli (ama en önemlisi uygun düşünceyi ifade için bir araç) ve problemin çözümü için de bir planlamadır. Vygotsky’ye göre dil düşünmenin aracıdır, sadece bir ifade aracı değildir.

Ardından gelen “İçsel konuşma” konuşma gelişiminin son evresidir. Yetişkinlerdeki içsel konuşma, Piaget’in görüşünden farklı olarak, sosyal adaptasyondan ziyade kendi kendine düşünmedir ve çocuktaki benmerkezci düşünceyle aynı işleve sahiptir. Ancak Vygotsky’ye göre sosyal ilişkiler olmadan içsel konuşma olmaz. Nitekim Vygotsky bu durumu ‘zor bir görevi yapmakta bulunan bir yetişkinin kendi kendine konuşması’ örneği ile açıklar. Zaman içerisinde çocuklarda yetişkinlerin yönlendirmelerini kendi kendine konuşmadan yapabilir duruma gelir. Bu durumu içselleştirirler.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Piaget ve Vygotsky’nin çalışmaları incelendiğinde, belirtilmesi gereken önemli bir nokta, Piaget ve Vygotsky arasındaki ihtilafın, “bireyselliğe karşı sosyallik” şeklinde basit bir ayırmadan ibaret olmadığıdır. Nitekim sosyal etki ve öğrenmenin çocuk düşüncesi üzerindeki rolünü Piaget’in hiçbir zaman reddetmemiştir. Ancak Vygotsky öğrenmenin ve sosyo-kültürel etmenlerin rolünü ön plana çıkaran taraf olmuştur (Eroğlu, 2023). Aralarındaki en temel ayırım: Piaget’nin çocukların bilgiyi inşa etmeleri için eylemlerinden yararlandıklarını, başka bir deyişle anlamak için önce keşfetmenin gerektiğini savunması, Vygotsky’nin ise anlamının başlangıç noktasının sosyalleşmede olduğunu ileri sürmesidir.

Piaget’e göre, bilişsel gelişim ilk planda yer almaktadır. Dil gelişimi, genel bilişsel değişimlerin bir koordinasyonudur ve bilişsel gelişim dilden etkilenmemektedir. Piaget bu nokta da çocuğun zihinsel

gelişimini neredeyse kendi başına gerçekleştirdiğini savunurken, Vygotsky zihinsel gelişimin başkalarına (yani çevreye de) bağlı olduğunu iddia etmiştir.

Vygotsky ve Piaget'in yaklaşımları birlikte düşünüldüğünde ise dil, bir taraftan düşünme için hammadde oluştururken, diğer taraftan düşünebilme yeteneğine paralel olarak işlemektedir. Çünkü varılan noktada aslında düşünme ve dilin son derece yakın bir ilişki içinde olduğu ve dilin düşünmeyi aktarma görevini üstlenerek bir bakıma bireyin kendini başkalarına ifade etmesini sağlayan en önemli araç olarak görmekteyiz.

Toplumsal yaşamın temel koşulları bireyleri birbirleriyle anlaşması ve uyumlu olması konusunda zorlayıcıdır. Çünkü kişi hayatta tek başına değildir. Hayatın olağan akışı içerisinde ister istemez diğer kişilerle bir arada bulunmakta ve etkileşime geçmektedir. Hayatın getirdiği bu olağan durumlara karşı bir tavır takınabilmek için kişilerin birbirlerini anlaması gerekmektedir. Bu gibi nedenlerden ötürü dil ve düşünme süreçleri üzerine çalışılması gereken bir konudur. Ayrıca insanı tanıma ve anlama konusunda yapılan çalışmalar eğitsel uğraşları da beraberinde getirmektedir (Mengüşoğlu, 2021: 278). Bu nedenle özellikle eğitim alanında Piaget ve Vygostk'nin kuramları uygulamalı olarak tekrar ele alınabilir.

Kaynakça

- Atak, H. (2017). Piaget ve Vygotsky'nin kuramlarında çocukların toplumsallaşma süreci. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 9(2), 163-176.
- Balcı, A. (2016). Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler. Pegem Akademi.
- Bailey, K. D. (1994). *Methods of social research*. The Free Press.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Cüceloğlu, D. (1993). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dağabakan, F. Ö., & Dağabakan, D. (2007). *Dil ve Çocukta Dil Gelişim Kuramları*.
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Ergün, M., & Özsüer, S. (2006). Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi. *Afyon Karahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 269-292.
- Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin Düşünce ve Dil Gelişimi Üzerine Görüşleri: Piaget'e Eleştirel Bir Bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 85-103.
- Eroğlu, M. (2023). Çocukluk Döneminde Bilişsel Gelişim: Piaget ve Vygotsky'nin Bilişsel Gelişim Kuramlarının İncelenmesi ve Karşılaştırılması. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 6(1), 69-77.
- Kaplan, M. (2002). *Kültür ve Dil*, Dergâh Yayınları, Mayıs.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım
- Kerimoğlu, C. (2016). *Dilin Kökeni Arayışları I: Dilin Kökeniyle İlgili Akademik Tartışmalar*. Dil Araştırmaları, 10(18), 47-84.
- Mengüşoğlu, Takiyettin (1988). *İnsan Felsefesi*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- O'Leary, Z. (2017). *The essential guide to doing your research project*. SAGE Publications Inc.
- Piaget J (1976) *Yapısalcılık*. Ankara, Doruk Yayınları.
- Piaget J, Inhelder B. (1969) *The Psychology of the Child*. New York, Basic Boks.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250. <http://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Vygotsky, L.S. (1985). *Düşünce ve Dil*. (Çev. S. Koray). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Öğretmen Adaylarında Çevrim içi Öğrenme Sistemleri ile Yaşam Etkililiği Arasındaki İlişki

Seda ESEN¹
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Yasemin TÜRÜKLÜ²
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Ceren ÇEVİK KANSU³
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Özet

Bu çalışmada öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ile derslerine devam eden öğrencilerin çevrimiçi öğrenme sistemlerini benimseyip benimsememe durumlarını ve yaşam etkililiğini incelemeyi amaçlanmıştır. Bu çalışmanın modellenmesinde ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Bu çalışmanın çalışma evrenini (2019-2020 eğitim-öğretim yılında) bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Araştırma basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen 136 öğretmen adayı ile birlikte gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya ait veriler, araştırmacıların hazırladığı “Kişisel Bilgi Formu”, Ilgaz’ın (2008) geliştirdiği “Çevrimiçi Öğrenme Sistemleri Kabul Ölçeği” ve Sancar, Kaya ve Ekşi (2018) tarafından geliştirilen “Yaşam Etkililiği Ölçeği” ile toplanmıştır. Veriler, bilgisayar erişim düzeyi, internet erişim düzeyi, yaşadığı yer, sınıf düzeyi ve kitap okuma sıklığı gibi değişkenlere göre analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde yaşam etkililiği ve çevrim içi öğrenme sistemlerinin kabulü bilgisayar ve internet erişim düzeyine göre farklılaşma gösterirken, kitap okuma sıklığı, sınıf düzeyi ve yaşanan yer değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yaşam etkililiği ile çevrim içi öğrenme sistemlerini kabul düzeyi arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu durum öğretmen adaylarının uzaktan eğitimde çevrimiçi öğrenme sistemlerini kabul etme düzeyinin, bilgisayar ve internet erişimi gibi teknik faktörlere bağlı olduğunu göstermektedir. Bu çalışma, uzaktan eğitimde çevrimiçi öğrenme sistemlerinin daha etkili ve verimli hale getirilmesi için önemli bir katkı sunabilir. Ayrıca uzaktan eğitimde öğrencilerin başarısında ve memnuniyet düzeyi üzerinde etkili olabilecek faktörleri anlamamıza yardımcı olabilir.

Anahtar Kelimeler: Çevrimiçi öğrenme, yaşam etkililiği, öğretmen adayı.

Giriş

Günümüzde farklı zamanlarda farklı olayların gerçekleşmesinin dünya üzerinde yine farklı sonuçlara yol açtığı en önemli göstergelerinden biri salgınlardır. 2019'da Çin'de yeni bir korona virüsün neden olduğu bir solunum hastalığı ortaya çıkmıştır, hızla Çin ve diğer ülkelere bu virüs yayılmıştır (Hassani & Sandali, 2020). Dünya Sağlık Örgütü korona virüsün bir salgın olarak nitelendirilebileceğini duyurmuştur (“WHO announces Covid-19 outbreak a pandemic”, 2020). Korona virüs dünyayı dolaşırken, insanlar ne olacağı belirsiz bu duruma doğal ve normal tepkiler vermiş çoğunlukla da endişe, korku ve strese dayalı tepkilerin hâkim olduğu görülmüştür (Kluge, Malik & Nitzan, 2020). Bundan kaynaklı olarak toplumsal ruh sağlığı açısından dünya zor günler yaşamış ve yaşamaya devam etmektedir. İnsanların mümkünse evlerinden hiç çıkmamaları istenmekte bu da insanlarda mental ve ruhsal açıdan farklı sorunlara (zararlı madde kullanımı, depresyon, kendine kötü muamele yapma gibi) yol açabileceği ve bu davranışların artabileceği ön görülmektedir.

Türkiye, dünyada Covid-19 virüsü ile geç tanışan ülkelerden biridir. Ancak virüsün yayılımı çok hızlı ve kolay olduğu için farklı ülkelerin aldığı tedbirleri değerlendirip erkenden uygulamaya başlamıştır. Bu önlemlerin başında eğitim kurumlarının yüz yüze derslere ara vermesidir. Okul ve üniversitelerin kapanması sonucu 770 milyonluk öğrenen bireyin bu durumdan etkilendiği belirtilmiştir (Zhong, 2020). Türkiye’de ilk vakanın ortaya çıkmasıyla Yüksek Öğretim Kurulları da yüz yüze eğitime ara verdiklerini, duyurmuştur. Bir haftalık tatil sonunda 23 Mart 2020 tarihi itibarıyla uzaktan eğitim sürecini devam ettirebilecek olan bütün üniversitelerde dijital imkânlar, açık ders malzemeleri ile uzaktan öğretim süreci

¹ Sorumlu Yazar. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, sedaesen@outlook.com.tr

² Ondokuz Mayıs Üniversitesi, yasemin.tumuklu@gmail.com

³Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, ceren.ckansu@omu.edu.tr, ORCID:0000-0003-4444-7165

başlatılmasına karar verilmiştir (YÖK, 2020). Hızla geçilen uzaktan eğitim sürecinde buldukları yerden yaşadıkları sınırlılıklardan dolayı hiçbir şekilde eğitimine devam edemeyen öğrenciler de bulunmaktadır. Uzaktan eğitim sürecine geçerken üniversite öğrencilere için YÖK okul dondurma gibi seçenekler sunmuşlardır. Öğrenciler arasında sosyal ve psikolojik mesafelerin artmasına neden olan sınırlayıcı koşullar (Yıldız,2020), ayrıca bu sistemin sonunda sağlıklı düşünemeyen bireylerin yetişeceğini düşünen yöneticilerin doğmasına neden olmuştur (Lau, Yang, & Dasgupta, 2020). Yaşanan planlanmamış durumlar da kaygı ve stres yaşamamak için zihinsel esneklik önemlidir. Bireyin değişen durumlara uyum sağlama becerisi (Clément, 2009) olan zihinsel esnekliğin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olduğu söylenebilir (Ausubel, 1963; Bruner, 1983; Piaget, 1977). Güneş (2017) zihinsel esnekliği etkileyen değişkenlerden birinin de ortam olduğunu savunmuştur. Uzaktan eğitimle birlikte bütün öğrenciler bir eğitim öğretim hayatında ortam değişikliğine gitmek zorunda kalmıştır. Uzaktan öğrenme, çevrimiçi öğrenme ortamları ile yerden ve zamandan bağımsız, eğitsel materyallerin çevrimiçi ortamda esnek bir şekilde 7/24 kullanabilmeye birlikte farklı teknolojileri içeren etkin bir öğrenme biçimidir (Telli, Altun, 2020). Çevrimiçi öğrenme ortamları öğrenenlere ihtiyaçları olan farklı eğitsel kaynaklara istedikleri zaman ve istedikleri şekilde ulaşabilme imkânı vermektedir. Aynı zamanda bu ortamlar üzerinden eşzamanlı ve eşzamansız olarak öğrenciler öğretmenleri ve arkadaşları ile iletişim kurabilmektedir. Ama geçilen yeni sistem genellikle sosyal düzey gibi sebeplerden kaynaklı (Gunawardena, 1995) bazı iletişim hatalarına sebebiyet vermektedir. Çevrimiçi ortamlarda, üniversite öğrencilerin hem kendi aralarında hem de öğretim elemanlarıyla daha çok metin tabanlı iletişim araçları yardımıyla etkileşim kurdukları görülmektedir (Wang, 2008). Bu tür iletişimsizlik, sınıf ilerledikçe toplum sorunlarına neden olabilir. Öğrenciler, organizasyon ve yönelim eksikliğine kapılmaya ve ilgisizlik ve devamsızlığa cevap verme eğiliminde bulunabilirler (West, 1994). Çevrimiçi ortamlar, öğretme öğrenme sürecinde içeriğin üretimi ve dağıtımında öğrenme yönetim sistemleri ve sanal sınıf ortamları (Polat, 2016) ile öğrenen-öğretim elemanı tarafından etkileşimli bir şekilde kullanılmaktadır (Okur, 2012). Çevrimiçi öğrenme sistemleri uzaktan eğitim sürecini kolaylaştırdığı gibi birçok noktada avantaj sağlamıştır. Bu bağlamda ilk ele alacağımız husus zaman yönetimi olmalıdır. Çevrimiçi öğrenme sisteminin desteklediği uzaktan eğitimde öğrenciler zamanlarını kendilerine göre planlayarak derse katılım gösterdikleri taktirde başarı motivasyonu noktasında olumlu yönde etkilendikleri ortaya konulmuştur. Alan yazında karşımıza çıkan araştırmalar da olumlu zaman yönetimi davranışlarının öğrencilerin akademik başarısını etkilediğini ortaya konmuştur (Erdem, Pirinççi & Dikmetaş, 2005). Uzaktan eğitimin esnek yapısı sayesinde öğrenenler tarafından çevrimiçi ortamlar üzerinden tartışma ortamları oluşturularak öğrenenlerin birbirleriyle bilgi alışverişine geçmeleri sağlanarak zihinsel esneklikleri desteklenir (Diamond, 2012; Güneş, 2018). Çevrimiçi öğrenme sistemleri üzerinden birbirleriyle iletişime geçen öğrenciler aynı zamanda grup ödevlerine tabi tutularak görev dağılımında bulunmuş olup bu bağlamda da sosyal yetkinlikleri desteklenerek öğrencilerin kendilerine olan özgüvenleri harekete geçirilir.

Pandemi ile birlikte yüz yüze eğitim durdurularak uzaktan eğitime geçilmiştir. Öğrencilerin yaşadığı bu ani değişim ile birlikte öğrencilerin çevrimiçi öğrenme sistemlerini benimseyip eğitimlerine etkili bir şekilde devam etmeleri oldukça önemlidir. Yeni sisteme geçilmesiyle birlikte öğrencilerin çevrimiçi öğrenme sistemlerine uyum sağlayıp sağlayamamalarının nedeninin birçok değişkenden kaynaklı olduğu düşünülmüş ve literatür de yapılan araştırmalardan farklı olarak çevrimiçi öğrenme sistemlerine yaşam etkililiğini kapsayan değişkenler ile bakılmıştır. Bu araştırma sonrasında belirlenen değişkenlerin etki ettiği durumlar tespit edilerek çevrimiçi öğrenme sistemlerinin yaşam boyutu ele alındığında uzaktan eğitimin daha etkili ve verimli bir hale getirilebileceği ve bu bağlamda da alan yazına bir yenilik katacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin çevrimiçi öğrenme sistemlerini kabul düzeyi ile yaşam etkililiği düzeyi belirlenerek çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve aralarındaki ilişkiyi tespit etmek amaçlanmıştır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme sistemleri kabul düzeyi nedir?
2. Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme sistemleri kabul düzeyi belirlenen değişkenler (bilgisayar erişim düzeyi, internet erişim düzeyi, yaşadığı yer, sınıf düzeyi) açısından anlamlılık farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının yaşam etkililiği düzeyi nedir?
4. Öğretmen adaylarının yaşam etkililiği düzeyi belirlenen değişkenler (Bilgisayar erişim düzeyi, internet erişim düzeyi, yaşadığı yer, sınıf düzeyi) açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme sistemleri kabul düzeyi ile yaşam etkililiği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitimde çevrimiçi öğrenme sistemlerinin benimsemesine dönük olan bu araştırmada tarama modeli kullanılmış olmakla birlikte var olan durum yansıtılmaya çalışılmıştır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak için evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2002).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Araştırma basit tesadüfi örnekleme yöntemi (Karasar, 2009) ile belirlenen 136 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1. Örneklem ait betimsel istatistikler

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Kadın	103	75,7
	Erkek	33	24,3
Bilgisayar Erişim düzeyi	Düzensiz	22	16,2
	Kısmen	23	16,9
	Düzenli	91	66,9
İnternet erişim düzeyi	Düşük	14	10,3
	Kısmen	25	18,4
	Sürekli	97	71,3
Sınıf düzeyi	1	7	5,1
	2	27	19,9
	3	46	29,4
Kitap Okuma Sıklığı	4	62	45,6
	0	28	20,6
	1	40	29,4
	2	35	25,7
	3	33	24,3

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu, Ilgaz (2008) tarafından geliştirilen Çevrimiçi Öğrenme Sistemleri Ölçeği ve Sancar, Kaya ve Ekşi tarafından geliştirilen Yaşam Etkililiği Ölçeği (2018) ile toplanmıştır.

a. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından hazırlanan formda öğrencilerin cinsiyet, öğrenim gördükleri üniversite, sınıf düzeyi, okudukları kitap sayısı (1 aylık), internete ve bilgisayara erişim sıklıkları soruları yer almıştır.

b. Çevrimiçi Öğrenme Sistemleri Ölçeği

Ölçek teknoloji kabul modeli üzerinden uzaktan eğitimde öğrenci memnuniyeti açısından algılanan kullanım kolaylığı ve algılanan yarar boyutlarını ele alan Ilgaz (2008) tarafından geliştirilen, 7'li likert tipinde tasarlanmıştır. Toplan 6 maddeden oluşan Çevrimiçi Öğrenme Sistemleri Ölçeği, 1: Hiç Katılmıyorum; 7; Tamamen Katılıyorum aralığındadır ve katılımcıların bu aralıkta maddeleri değerlendirmesi beklenmektedir. Ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı algılanan yarar için 0,92, algılanan kullanım kolaylığı için ise 0.91, olarak tespit edilmiştir (Ilgaz, 2008).

c. Yaşam Etkililiği Ölçeği

Yaşam Etkililiği Ölçeği (YEÖ), okul dışı aktivitelerin etkisini ölçmek amacıyla Neill, Marsh, ve Richards tarafından geliştirilen içerdiği alt boyutlar sayesinde uzaktan eğitim ortamının etkiliğini inceleyen çalışmalar için uygundur. Ölçek, Ekşi, Kaya ve Sancar (2018) tarafından uyarlanmıştır. Ölçeğin cevaplandırma biçimi 8'li derecelendirmeye, 1: Hiç Uygun Değil; 8: Yüksek Oranda Uygun aralığındadır ve katılımcıların bu aralıkta maddeyi değerlendirmesi gerekmektedir [χ^2 (650, N=360) = 2747.13, $p < .000$, RMSEA=0.095, S-RMR= 0.074, GFI= 0.71, AGFI= 0.67, CFI= 0.96, NNFI= 0.96, IFI= 0.96]. Yaşam Etkililiği Ölçeği'nin alt faktörleri için alpha iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları zaman yönetimi için 0.85, sosyal yetkinlik için 0.83, başarı motivasyonu için 0.86, zihinsel esneklik için 0.74, iş/görev liderliği için 0.84, duygusal kontrol için 0.89, etkin inisiyatif için 0.79, öz güven için 0,86 olarak hesaplanmıştır (Ekşi, Kaya, ve Sancar, 2018).

Verilerin Analizi

Çevrimiçi öğrenme sistemlerinin kabulünün bilgisayar erişim düzeyi, internet erişim düzeyi, sınıf düzeyine, kitap okuma sıklığına göre değişip değişmediğini araştırmak için Kruskal Wallis H Testi; yaşadığı yer açısından araştırmak için ise tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Yaşam etkililiğinin ise yaşadığı yer, sınıf düzeyi, kitap okuma sıklığına göre değişip değişmediğini incelemek için Kruskal Wallis H Testi; bilgisayara erişim düzeyi, internet erişim düzeyi açısından incelemek için ise tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarında öğrenme sistemlerinin kabul düzeyi ile yaşam etkililiği arasındaki ilişki spearman sıra farkları korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır.

Bulgular

Araştırma sorularına ilişkin yapılan analizler neticesinde elde edilen bulgular sırayla bu bölümde verilmiştir. Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme sistemlerini kabul düzeyleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının Çevrimiçi Öğrenme Sistemleri Kabul Düzeyleri

	n	Min.	Max.	\bar{x}	S	K-S/S-W
Çevrim içi öğrenme sistemleri kabul düzeyi	136	.86	6	3.68	1.35	.065/.006

Öğretmen adaylarının öğrenme sistemlerini kabul düzeyini anlamak için aritmetik ortalamaya bakıldığında, öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme sistemlerini kabul düzeyi yüksektir ($\bar{x}=3.68$).

Öğretmen adaylarının çevrim içi öğrenme sistemlerini kabul düzeyinin yaşadığı yere göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı "Bağımsız Örneklemeler İçin Tek Yönlü Anova" ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin

çevrimiçi öğrenme sistemleri kabul düzeyi puanlarının yaşadıkları yere göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin veriler Tablo3.'te verilmiştir.

Tablo3. Yaşanılan yere göre çevrimiçi öğrenme sistemleri kabul düzeyine ilişkin ANOVA Sonuçları

Gruplar	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	164,247	54,749	0,607	0,612
Gruplar içi	11905,136	90,190		

*p< 0.05, p>0,05

Öğretmen adaylarının yaşanılan yere göre çevrimiçi öğrenme sistemleri kabul düzeyi anlamlı bir farklılık göstermemiştir (p>0.05). Çevrimiçi öğrenme sistemleri kabul düzeyi ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamanın büyük şehirde yaşayanların ortalaması ($\bar{x}=27,0980$), diğer şehirlerde yaşayanların ortalaması ($\bar{x}=24,8095$), ilçede yaşayanların ortalaması ($\bar{x}=25,3673$), kırsalda yaşayanların ortalaması ($\bar{x}=24,00$) şeklinde sıralandığı görülmüştür.

Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme sistemleri kabul düzeyinin bilgisayar erişim düzeni, internet erişim düzeyi ve sınıf düzeyleri değişkenlerine göre Kruskal Wallis H Testi analiz sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 4. Çevrimiçi öğrenme sistemleri kabul düzeylerinin üniversite öğrencilerinin bilgisayar erişim düzeni, internet erişim düzeyi, sınıf düzeyleri ve kitap okuma sıklığı değişkenlerine göre analiz sonuçları

Değişkenler	n	Sıra ort.	Sd	Ki-kare	p	Anlamlı fark		
Çevrimiçi Öğrenme Sistemleri	Bilgisayar Erişim düzeyi	Düzensiz	22	38,64	2	17,025	0,000	1-2
		Kısmen	23	64,17				2-3
		Düzenli	91	76,81				1-3
	İnternet erişim düzeyi	Düşük	14	31,21	2	18,025	0,000	1-2
		Kısmen	25	58,56				2-3
		Sürekli	97	76,44				1-3
	Sınıf düzeyi	1	7	72,21	3	3,530	0,317	-
		2	27	60,22				
		3	46	63,54				
		4	62	74,89				
	Kitap Okuma Sıklığı	0	28	56,13	3	7,561	0,56	-
		1	40	75,34				
2		35	60,87					
3		33	78,8					

*p< 0.05, p>0,05

Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme sistemlerini kabul düzeyi; bilgisayar erişim düzeyi (p=.00) ve internet erişim düzeyi (p=.00) açısından anlamlı bir farklılık göstermiştir. Fakat sınıf düzeyi (p=.317) ve kitap okuma sıklığı açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p=.56). Gözlemlenen anlamlı farklılaşmaların, hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U-testi

sonucunda iki değişkende de bütün grupların arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bilgisayar erişim düzeyine “düzenli” cevabını verenlerin yüksek, “düzensiz” cevabını verenlerin düşük puanı aldığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde internet erişim düzeyi değişkenine “düzenli” cevabını verenler yüksek, “düzensiz” cevabını verenlerin ise düşük puan aldığı tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının yaşam etkililiği düzeyleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen adaylarının yaşam etkililiği Düzeyleri

	n	Min.	Max.	\bar{x}	S	K-S/S-W
Yaşam etkililiği	136	2.75	8.00	5.90	1.01	.028/.084

Öğretmen adaylarının yaşam etkililiği düzeyleri incelendiğinde ortalama değerin üzerinde olduğu için yüksektir şeklinde söylenebilir. Bu durum öğretmen adaylarının yaşama bakış açılarının öğrencilik yılları düşünöldüğünde yaşamlarının önemli bir aşaması olması açısından önemlidir.

Öğretmen adaylarının yaşam etkililiği düzeylerinin yaşanılan yer, bilgisayar erişim düzeyi, internet erişim düzeyi, sınıf düzeyi ve kitap okuma sıklığı açısından incelendiği Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Yaşanılan yere, bilgisayar erişim düzeyine, internet erişim düzeyine, sınıf düzeyine ve kitap okuma sıklığına göre öğretmen adaylarının yaşam etkililiği düzeyleri

Değişken		n	Sıra ort.	Sd	Ki- kare	p	Anlamlı fark
Yaşanılan yer	Büyükşehir	51	68.22	2	.241	.971	-
	Şehir	21	66.02				
	İlçe	49	68.63				
	Kır	15	72.50				
Bilgisayar erişim düzeyi	Düşük	22	41.09	2	17.139	.000	1-3
	Kısmen	23	58.35				2-3
	Sürekli	92	77.69				
İnternet erişim düzeyi	Düşük	14	49.89	2	16.188	.000	1-3
	Kısmen	25	45.60				2-3
	Sürekli	97	77.09				
Sınıf düzeyi	1	7	82.29	3	.752	.431	-
	2	27	58.83				
	3	46	71.63				
	4	62	69.14				

Kitap okuma sıklığı	0	28	66.75	3	2.794	.424	-
	1	40	64.00				
	2	35	65.79				
	3	33	78.32				

Öğretmen adaylarının yaşam etkililiği düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre anlamlılık düzeyleri çevrimiçi öğrenme sistemleri kabul düzeyi ile benzer çıkmıştır. Bilgisayar erişim düzeyi ($p=.00$) ve internet erişim düzeyine ($p=.00$) göre öğretmen adaylarının yaşam etkililiği düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bilgisayar erişim düzeyi (düşük-sürekli, kısmen sürekli) ve internet erişim düzeyi ise (düşük-sürekli, kısmen sürekli) grupları arasında farklılaşmaktadır. Bu durum hayatımızın bir parçası olan teknolojik araçların ve internet kullanımının aynı zamanda yaşam oyumumuz üzerinde de etkili olduğunu düşündürebilir.

Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme sistemleri kabul düzeyi ile yaşam etkililiği arasındaki ilişkiye dair spearman sıra farkları korelasyon değerleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Çevrimiçi öğrenme sistemleri kabul düzeyi ile yaşam etkililiği düzeyi arasındaki ilişki

Yaşam etkililiği ölçeği	R	Çevrimiçi öğrenme sistemleri kabul ölçeği
	P	0,425
	N	0,000
		136

Tablo 7 incelendiğinde öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme sistemleri kabul düzeyi ile yaşam etkililiği düzeyi arasında orta düzeyde ($r=.425$) anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p=.00$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada pandemiden dolayı yüz yüze eğitimin durdurulması ile birlikte uzaktan eğitim ile derslerine devam eden öğrencilerin çevrimiçi öğrenme sistemlerini benimseyip benimsememe durumlarının bilgisayar erişim düzeyi, internet erişim düzeyi, yaşadığı yer, sınıf düzeyi ve kitap okuma sıklığı değişkenleri açısından irdelenmiştir. Bu bölümde elde edilen bulgulara dair sonuçlara, tartışmaya ve bu açıdan araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmektedir. Bu araştırmaya göre öğretmen adaylarının hem çevrimiçi öğrenme sistemlerini kabul düzeyi hem de yaşam etkililiği düzeyi açısından olumlu bir bakış açısına sahip olduğu söylenebilir.

İnternet ve bilgisayar kullanımının eğitime de dahil edilmesiyle uzaktan eğitimin yürütülmesi için çevrimiçi öğrenme sistemleri önem arz etmektedir. Alan yazında, çevrimiçi öğrenme sistemlerine yönelik daha çok fiziksel ortam, sosyal uyum ve başarı motivasyonu yönünde daha çok süreç ve sonuç odaklı incelemeler yapılmıştır (Işık, Karacı, Özkaraca & Biroğul, 2010; Akkuş ve Kapıdere, 2013; Özlem, 2008; Kahyar, 2018; Ilgaz, 2013). Çevrimiçi öğrenme ve öğretme sürecinde öncelikle internet ve iletişim teknolojilerinin iş birliği içinde kullanıldığından (Kahyar, 2018) dolayı; internet kullanımı ve bilgisayar kullanımının çevrimiçi öğrenme sistemlerinin benimsenmesine olan etkisi incelendiğinde anlamlı bir fark olduğunu ve bilgisayar ve internet kullanımı düzenli olan öğrencilerin çevrimiçi öğrenme sistemlerini daha çok benimsediğini göstermektedir. Fakat öğrencinin yaşadığı yer, okuduğu kitap sayısı ve sınıf düzeyi gibi değişkenlerin çevrimiçi öğrenme sistemlerinin benimsenmesine yönelik elde edilen veriler arasında anlamlı bir fark oluşturmadığı ve bu değişkenlerin öğrencilerin çevrimiçi öğrenme sistemlerini benimsemesinde etkili olmadığı görülmektedir. Sonuç olarak araştırma dahilinde görülmektedir ki çevrimiçi öğrenme sistemlerinin benimsenmesinde bilgisayar kullanım düzeyi ve internet erişim düzeyi etkilidir.

Valentine (2002) uzaktan eğitimin etkili olabilmesi için öğrencilerin kendilerini buldukları topluluğun bir parçası olarak hissetmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Fakat yapılan araştırmada ortam pandemi süreci nedeniyle öğrenciler toplumdan mümkün olduğunca soyutlanmış bir şekilde yaşantılarını sürdürmektedir. Palloff ve Pratt (2000) bize “teknoloji öğrencilere öğretmez; etkili öğretmenler yapar şeklinde belirtirken Sherritt (1996), yaptığı anketler sonucunda üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitimi “gerekli ama eksik bir eğitim şekli” olarak gördüklerini tespit etmiştir.

Teaster ve Blieszner (1999) uzaktan eğitim teriminin birçok öğretim yöntemine uygulandığını belirtmektedir: Bununla birlikte, temel farkı “öğretmen ve öğrencinin uzayda ve muhtemelen zamanda ayrı olmasıdır” demiştir (Valentine, 2002). Teaster ve Blieszner’in yorumundan farklı olarak Desmond Keegan’ın (1995) verdiği tanıma bakıldığında; Uzaktan eğitimin “sabit bir yerde, belirli bir zamanda, sabit bir kişiyle buluşmak” için seyahat etme zorunluluğundan kurtaran ve öğretmen ve öğrencinin ortam olarak ayrılığından kaynaklandığını söylemektedir. Bu tanımlardan öğrenci ve öğretmenin zamanla değil, mekanla ayrıldığı görülmektedir. Ayrıca yaşam etkililiği ile çevrim içi öğrenme sistemlerinin kabul düzeyi arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Akbıyık (2020) yaptığı araştırmada akademik, sosyal ve kişisel yetkinlik ve becerilerini geliştirdiğine yönelik algıyla öğrencilerin yaşam doyumları arasında pozitif anlamlı ilişki saptamıştır. Bu durumun özgüven ile ilişkili olabileceği vurgulanmaktadır (Şahin, 2016; Feltz, 1988). Öğrenenlerin özgüvenlerinin harekete geçirilmesi ile bireylerin başarı motivasyonu noktasında çok önemli olduğu belirtilebilir.

Öğretmen adaylarının meslek öncesi yaşam etkililiğinin artırılması için çevrimiçi öğrenme sistemleri ile ilgili uygulamalı ve etkileşimli öğrenme ortamlarının kampüs içinde ulaşılabilir olması gerektiği vurgulanabilir. Çevrimiçi öğrenme sistemlerini iyi kullanabilen öğretmenlerin yetiştirilmesinin gelecekte dijital vatandaşlık düzeyi yüksek bireylerin yetiştirilmesinde önemli olduğu söylenebilir. Yaşam etkililiği açısından dijital okuryazarlık düzeyini arttırmak adına öğretmen adayları ile uygulamalar ve projeler yapılabilir.

Kaynakça

- Akbıyık, M. (2020). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doyumlarının Çeşitli Değişkenler Bağlamında İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 51(51), 280-301.
- Collins, A., & Halverson, R. (2009). *Rethinking education in the age of technology: the digital revolution and the schools*. New York: Teachers College Press.
- Corona virus disease (covid-19): European Region focusing on readiness (2020) Erişim adresi: <http://www.euro.who.int/en/countries/turkey/news/news/2020/2/coronavirus-disease-covid-19-european-region-focusing-on-readiness>
- Corona virus disease 2019 (covid-19) Situation Report – 36. (2020). Erişim adresi: <https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200225-sitrep-36-covid-19.pdf>
- Coronavirusdisease (covid-19) outbreak, (2020) Erişim adresi: <http://www.euro.who.int/en/health-topics/health-emergencies/coronavirus-covid-19/novel-coronavirus-2019-ncov>
- Diamond, A. (2012). *Activities and Programs That Improve Children’s Executive Functions*. Sage Journals.
- Erdem, R., Pirinçci, E., & Dikmetaş, E. (2005). Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi davranışları ve bu davranışların akademik başarı ile ilişkisi. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 167-177.
- Feltz, D. L. (2007) Self-confidence and sports performance. *Studies*, 33(41), 50-66.
- Gunawardena, C. N. (1995). Social presence theory and implications for interaction and collaborative learning in computer conferences. *International journal of educational telecommunications*, 1(2), 147-166.

Güneş, E., & Yalın, H. İ. (2012). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin düşünme stillerine göre düzenlenmiş farklı etkileşim tasarımlarının akademik başarı ve güdülenmeye etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(39), 275-299.

Güneş, F. (2018). Okuma ve Zihinsel Esneklik. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3(3),1-18.

Güneş, F. (2018). Okuma ve Zihinsel Esneklik. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3(3), 1-18.

Hassani, R.T.J., & Sandali, O. (2020). Le nouveau Coronavirus Covid-19: *JournalFrançais D'Ophthalmologie*, 43(4), 291.

Kahyar, S. (2018). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında sorgulama topluluğu gerçekleştirme düzeyinin öğrenme analitikleri ile belirlenmesi (Yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Karasar, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları.

Keegan, D. (1995). Distance education technology for the new millennium: Compressed video teaching.

Kluge HHP, Malik A & Nitzan D. Mental health and psychological resilience during the COVID-19 pandemic. 2020. <http://www.euro.who.int/en/health-topics/health-emergencies/coronavirus-covid-19/news/news/2020/3/mental-health-and-psychological-resilience-during-the-covid-19-pandemic>

Lau, J., Yang, B., & Dasgupta, R. (2020). Will the coronavirus make online education go viral? *timeshighereducation.com*: <https://www.timeshighereducation.com/features/will-coronavirus-make-online-education-go-viral> adresinden alındı

Lee, K. (2020, 26 March). Coronavirus: universities are shifting classes online – but it's not as easy as it sounds. *theconversation.com*: <https://theconversation.com/coronavirus-universities-are-shifting-classes-online-but-its-not-as-easy-as-it-sounds-133030> adresinden alındı

Mental health and psychological resilience during the covid-19 pandemic (2020). Erişim adresi: <http://www.euro.who.int/en/health-topics/health-emergencies/coronavirus-covid-19/news/news/2020/3/mental-health-and-psychological-resilience-during-the-covid-19-pandemic>

Nitzan D. Mental health and psychological resilience during the COVID-19 pandemic. 2020. <http://www.euro.who.int/en/health-topics/health-emergencies/coronavirus-covid-19/news/news/2020/3/mental-health-and-psychological-resilience-during-the-covid-19-pandemic>

Okur, M. R. (2012). Açık ve uzaktan öğrenmede öğretim elemanlarına yönelik çevrimiçi destek sistemi tasarımı.

Öztürk, Y. A., Şahin, Ç., Demır, M. K., & Arcagök, S. (2019). Temel Eğitim Bölümünde Öğrenimlerini Sürdüren Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 107-122.

Palloff, R. M., & Pratt, K. (2000, October). Making the Transition: Helping Teachers To Teach Online. Erişim adresi: <http://www.educase.edu/conference/e2000/proceedings>.

Polat, H. (2016). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında sınıf yönetiminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi/Investigation of classroom management in online learning environments in terms of various variables.

Richman, D.D.,Whitley, R.J., & Hayden, F.G. (2016). *Clinical virology*. John Wiley ve Sons.

Sherritt, C. (1996). A Fundamental Problem with Distance Programs in Higher Education.

Şahin, Z. (2016). İlkokul öğrencilerinde dil ve konuşma bozukluğunun öğrencilerin özgüveni üzerine etkisi: 50.yıl ortaokulu ve dil konmer örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

-
- Telli, S.G., & Altun, D. (2020) Corona virüs ve Çevrimiçi (Online) Eğitimin Önlenemeyen Yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Tokmak, M. (2020). Üniversite öğrencilerinin gençlik liderlik özellikleri ve özgüven düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik bir araştırma. *Business & Management Studies: An International Journal*, 8(1), 1-19.
- Valentine, D. (2002). Distance learning: Promises, problems, and possibilities. *Online journal of distance learning administration*, 5(3).
- Wang, S. K. (2008). The effects of a synchronous communication tool (yahoo messenger) on online learners' sense of community and their multimedia authoring skills. *Journal of Interactive Online Learning*, 7(1), 59-74.
- West, G. (1994). Teaching and learning adaptations in the use of interactive compressed video. *T H E Journal*, 21 (9), 71-74
- WHO announces covid-19 outbreak a pandemic. (2020). Erişim adresi: <http://www.euro.who.int/en/health-topics/health-emergencies/coronavirus-covid-19/news/news/2020/3/who-announces-covid-19-outbreak-a-pandemic>
- Yenihan, B., & Öner, M. (2013). Zamanı yönetmek: üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerilerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi E-Dergi*, 2(2), 56-68.
- Yıldız, E. (2020). Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Topluluk Hissine Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 180-205.
- YÖK. (2020, Mart 29). BASIN AÇIKLAMASI. yok.gov.tr: <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerde-uygulanacak-uzaktan-egitime-iliskin-aciklama.aspx> adresinden alındı
- Zhao, Y., Wang, A., & Sun, Y. (2020). Technological environment, virtual experience, and MOOC continuance: A stimulus–organism–response perspective. *Computers & Education*, 144, 103721.
- Zhong, R. (2020, 17 March). The Coronavirus Exposes Education's Digital Divide. [nytimes.com: https://www.nytimes.com/2020/03/17/technology/china-schools-coronavirus](https://www.nytimes.com/2020/03/17/technology/china-schools-coronavirus). Html adresinden alındı.

KAÇD Başarısında Öğrenme Kültürü

Ümmühan Güliz ORHAN¹

Düzce Üniversitesi

İbrahim DUMAN²

Düzce Üniversitesi

Özet

Bu çalışma, Kitleli Açık Çevrimiçi Derslere (KAÇD) katılan ve başarıyla tamamlayan bireylerin öğrenme kültürünü incelemeyi amaçlamaktadır. KAÇD'ler, geniş katılımı, erişilebilirliği, ücretsiz veya düşük maliyeti, zaman ve mekân esnekliği, bireysel hızda öğrenilebilmesi, dünya çapında ünlü üniversitelerden ve öğretim üyelerinden ders alınabilmesi, mesleki-bireysel gelişimi desteklemesi, destekleyici materyal olarak kullanılabilmesi, yaş ve mezuniyet şartı olmaması ve birçok farklı dilde eğitim alınabilmesi gibi önemli avantajlara sahip, her geçen gün değeri artan yeni bir e-öğrenme şeklidir. KAÇD platformlarının birçok avantajı olmasına rağmen literatür incelendiğinde bu derslere katılan öğrencilerin dersleri tamamlama oranının düşük olduğu görülmektedir. Derslerin tamamlanmasında ya da bırakılmasında en önemli faktörlerden biri birey kaynaklı olarak görülmektedir ve bu araştırma başarılı KAÇD kullanıcılarına odaklanmaktadır. Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden olgubilim desenine göre yapılandırılmıştır. KAÇD eğitimini başarıyla tamamlayan 10 kişiyle görüşmeler yapılmış ve toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, bu öğrencilerin öğrenme kültürünün, kendini geliştirmeye istekli olma, zamanı etkili bir şekilde yönetme, kişisel eğitim ihtiyaçlarına uygun kaynaklar oluşturma, öğrenmeyi günlük yaşantılarının bir parçası haline getirme, pes etmeme ve kararlılık, öğrenme ihtiyaçlarını analiz etme yeteneği, güncel ve doğru bilgiye yönelme, öğrenmeye değer verme, öğrenme sürecinden motive olma, kişisel öğrenme yöntemlerini geliştirme ve etkileşim kurma yeteneği gibi özelliklere sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, KAÇD öğrencilerinin başarılı olmalarının ardındaki öğrenme kültürünün bu özelliklerini vurgulamaktadır ve bu özelliklere sahip olmak, KAÇD'lerin başarıyla tamamlanmasına katkıda bulunabilir.

Anahtar kelimeler: MOOC, KAÇD, kitleli açık çevrimiçi dersler, öğrenme kültürü, e-öğrenme

Giriş

Kitleli Çevrimiçi Açık Dersler

“MOOC” (Massive Open Online Course) terimi 2008 yılında ilk defa kullanılmış ve Türkçe'ye “Kitleli Çevrimiçi Açık Kurslar” ya da “Kitleli Çevrimiçi Açık Dersler- KAÇD” olarak çevrilmiştir. Bugün modern çevrimiçi bir eğitim sistemi olarak kullanılmaktadır (Kiselev ve Yakutenko, 2020).KAÇD dört temel kavramı barındıran ve hepsini içerdiği savunulan bir kelime grubudur. “Kitleli”oluşu ile aynı anda binlerce kişinin dersi alabilmesi özelliği kast edilmektedir. Örneğin Coursera'da derslere 2 milyon üzerinde kişinin kayıtlı öğrenci olduğu ve dersi takip edebildiği görülebilmektedir (Coursera, 2023). “Açık” olması ile internet erişimi olan herkesin derslere katılım sağlayabildiği anlaşılmaktadır. Kursların birçoğu için başlangıç aşamasında ücret alınmamakta, kurs sonu değerlendirmede başarılı olanlara ücret karşılığında sertifika verilmektedir. “Çevrimiçi” olmasıyla derslerin yüz yüze gerçekleştirilmediği anlaşılmaktadır. Ancak birçok kurum KAÇD'leri yüz yüze derslerle harmanlayarak kullanmakta, öğrencilerle sınıfta geçen zamanı grup etkinlikleri ve projelere ayırmaktadır. “Ders” tanımlamasıyla KAÇD'lerin tek bir ders olarak tasarlanmış olmaları kast edilmektedir. Buna göre KAÇD, bu dört temel özelliği bir araya getiren, kitleli olarak ölçeklendirilebilir, katılımcıların erişimine açık ve ücretsiz derslerdir (Bates, 2019; Hollands & Tirthali, 2014).

¹ Sorumlu Yazar. Doktora Öğrencisi, Düzce Üniversitesi, ummuhanguliz@gmail.com

² Dr. Öğr. Üyesi, Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalı, ibrahimduman@duzce.edu.tr, ORCID:0000-0002-8517-3458

Kitlesele Çevrimiçi Açık Derslerin Gelişimi

Kitlesele Çevrimiçi Açık Dersler ilk olarak George Siemens ve Stephen Downes tarafından on iki haftalık çevrimiçi bir kurs olarak tasarlanmıştır. Manitoba Üniversitesi, Kanada, 2008 Güz döneminde açılan bu kursa 25 öğrenci ücretli ve kredili olarak katılırken, 2000'in üzerinde öğrenci ücretsiz çevrimiçi olarak katılmıştır (Aslan, 2022; Bates, 2019; Hollands & Tirthali, 2014). Bu dersler ileriki yıllarda özelleşerek yaratıcılığı, özerkliği ön plana çıkaran, sosyal ağları kullanan, örgün derslerle harmanlanan şekilde kullanılmaya başlamıştır, değerlendirme testleriyle zenginleştirilmiştir (Bates, 2019; Downes, 2012; Ergüney, 2017).

Teknolojik gelişmelerle beraber eğitsel ortam ve materyallerin de çeşitlenmesi, uzaktan eğitim çevrelerini daha geniş kitlelere hitap eden, daha az maliyetli ve açık erişimli bir platform haline getirmiştir. Bu sayede geniş uzman kadroları tarafından tasarlanan, yüksek etkileşime sahip ve özgür erişimli kaynaklar içeren bir kurs atmosferi ortaya çıkmıştır (Yürük, 2019). KAÇD'ler gelişmeye devam etmektedir ve gün geçtikçe farklı pedagoji, kişiselleştirme ve değerlendirme yöntemleri eklenmektedir.

KAÇD'lerin sahip olduğu avantajlar; kolay erişim, ücretsiz veya düşük ücretli olması, zaman ve mekân esnekliği olması, dünya çapında ünlü üniversitelerden ve hocalardan ders alabilme, mesleki-bireysel gelişimin desteklenmesi, bağımsız öğrenme imkanı, yeni bakış açılarına ulaşma, destekleyici materyal olarak kullanılabilmesi, bireysel hızında öğrenme, fırsat eşitliği sunması, yaş kısıtlaması olmaması, katılım için mezuniyet şartı olmaması ve her dilde öğrenilebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Aslan, 2022; Bates, 2019; Ergüney, 2017; Hollands & Tirthali, 2014; Tısoğlu & Yücel Kaya, 2020). Ancak tüm bu avantajlara rağmen çeşitli nedenlere bağlı olarak derslerin tamamlanma oranı oldukça düşük, yaklaşık % 7 düzeyindedir (Nesterowicz vd., 2022). Derslerin bırakılma nedenleri; etkileşim eksikliği, geri bildirim zorluğu, derslerin profesyonel olarak hazırlanmaması gibi nedenler olarak gösterilmektedir. Bu nedenle platformlar bu eksiklikleri gidermek için kendilerini her geçen gün geliştirmektedir. Ancak bu dışsal faktörlerin dışında katılımcı kaynaklı sorunlar da bulunmaktadır. Öğrencilerin bir rehber olmadan kendi öğrenmelerini kontrol etmede, kendilerini güdülemede ve sistemli olarak çalışmada zorluk yaşamaktadırlar (Hollands & Tısoğlu & Yücel Kaya, 2020; Tirthali, 2014).

KAÇD platformları ile ilgili yapılmış olan ilk çalışmaların katılım modellerine ve katılımcı deneyimlerine odaklandığı, yakın zamanlarda ise öğrenme teorilerine ve farklı pedagojik tasarımlara kaydığı görülmektedir (Anders, 2015). Ayrıca öğretme ve öğrenmede sosyal medyanın rolü, pedagojik stratejileri test etme, öğrenci katılımı ve motivasyonu, KAÇD kullanan bireyler hakkında modelleme araştırmaları, KAÇD'lerde etkileşim, hibrit kurslarla geleneksel kursları karşılaştırma, veri madenciliği, öğrenme analitiği ve durum tespiti, KAÇD'lerden elde edilen veri türleri (Glance vd., 2013; Hollands & Tirthali, 2014), öğrenmenin bireyselleştirilmesi gibi konuların gündemde olduğu görülmektedir (Kiselev & Yakutenko, 2020).

Türkiye'de yapılan çalışmalarda ise KAÇD'leri kullananlara, platformların kendilerinin değerlendirilmesine ve öğrenmeye yönelik etkilerine odaklanıldığı fark edilmektedir. Kullananlar bağlamında; KAÇD platformlarını kullanmasına yönelik eğilim (Bayrak, 2015), KAÇD öğrenci profili ve davranış örüntüleri (Yıldız, 2020), hazırbulunuşluk (Zor, 2021), alışkanlık (Altıntaş, 2022), etkileşim (Bozkurt, 2016; Sunar, 2017), özerklik, öz düzenleme (Artsın, 2018; Aydın, 2018; Biçer, 2022; Mısırs, 2017; Yıldız, 2021), katılım (Kurtoğlu, 2022), memnuniyet ve faydalanma (Akar, 2020), akran değerlendirme (Çelik, 2015), başarı (Kuvvet, 2022) gibi durumların araştırıldığı tespit edilmektedir.

Yapılan çalışmalar platformların bireyin etkili öğrenmesine fayda sağlayacak model, yöntem, materyal, donanımın nasıl olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca bireylerin bu platformları etkin kullanabilmesi için tutumunun, davranış örüntülerinin, öz düzenleme becerisinin nasıl olması gerektiğine odaklanmaktadır. Bu kapsamda bireyden beklenen becerilerin 21.yüzyıl becerilerinde (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2023), hayat boyu öğrenme için anahtar yetkinliklerde (EC, 2006), OECD ve ISTE öğrenen becerilerinde kısmen yer aldıkları görülmektedir (Fuller, 2020; OECD, 2023). Ancak öğrenenin

özelliklerinin KAÇD platformlarını kullanmaya yönelik olarak özelleştirilmesi, daha ayrıntılı ve bütünsel bir şekilde ele alınması gerekmektedir. Böylece başarılı bireylerin duygu, davranış, değer kalıpları anlaşılabilir. Bu kapsamda araştırmanın amacı; başarılı KAÇD katılımcılarının öğrenme kültürlerini ortaya çıkarmak olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırmada problemin tüm dinamikleriyle ve derinlemesine incelenmesine katkı sağlamak amacıyla nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir, olgubilim (fenomenoloji) deseninde yapılandırılmıştır. Fark edilen ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunamayan, tam anlamının kavranamadığı durumlarda olgubilim uygun bir araştırma zemini oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 10 kişi oluşturmaktadır. Bu kişiler, KAÇD'lere aktif katılan ve başarılı bir şekilde tamamlayan bireylerden oluşmaktadır. Ayrıca farklı yaşlarda olan ve farklı amaçlarla bu kurslara katılan kişilere ulaşılmaya çalışılacaktır. Nitel araştırmalarda araştırılan konunun en iyi şekilde açıklanmasına olanak tanıyacak ve araştırma probleminin çözümüne en iyi katkıyı sunacak örnekleme yöntemi tercih edilir. Bu çalışma için; amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Böylece zengin bilgi içeriğine ve durumların detaylı incelenmesine olanak sağlanmaya çalışılmıştır(Baltacı, 2018). Çalışma grubunun kişisel özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 30.

Çalışma Grubu

Kodlar	Yaş	Cinsiyet	Medeni durum	Meslek
G1	40	Kadın	Evli	Öğretmen
G2	45	Kadın	Evli	Psikolojik danışman
G3	39	Kadın	Evli	Kuran kursu öğreticisi
G4	39	Kadın	Boşanmış	Sosyolog
G5	30	Kadın	Evli	Anaokulu öğretmeni
G6	28	Kadın	Bekar	Grafik tasarımcı
G7	24	Kadın	Bekar	Özel eğitim öğretmeni
G8	38	Erkek	Evli	İnşaat mühendisi
G9	25	Erkek	Bekar	Yazılım mühendisi
G10	48	Kadın	Evli	Hemşire

Verilerin Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken öğrenenlerin KAÇD kullanırken nasıl bir yol izlediklerini ve nasıl bir öğrenme kültürüne sahip olduklarını açığa çıkaracak sorulara odaklanmaya çalışılmıştır. Hazırlanan sorular uzman görüşüne sunulmuş ve üç uzmandan gelen dönüt sonrasında kapsam dışı görülen iki soru çıkarılmış, bir soru iki ayrı soru olarak yapılandırılmış ve bir soru eklenmiştir. Son durumda araştırma soruları 8 soru ve 18 sonda soru olarak hazırlanmış ve bir kişiyle deneme uygulaması gerçekleştirilmiştir. Sorular; kurslara başlama motivasyonu, öğrenimini planlama, yürütme, duygu durumu, kararlılık, işbirliği, kendini değerlendirme gibi alanları keşfetmeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Deneme uygulaması sonrası soruların akışı güncellenerek çalışma grubu olarak belirlenen kişilerle derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 25-30 dakika sürmüştür.

Veri Analizi

Veriler analiz edilirken kullanılan veri toplama aracına uygun analiz yöntemlerine başvurulmaktadır. Bu nedenle araştırmanın nitel verileri yeni bir anlama ulaşma, keşfetme amacı taşıdığı için içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi tümevarım yaklaşımına benzer şekilde verilerin önce kodlandığı, sonra sınıflandırıldığı ve ilişkilendirildiği bir süreci içermektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Her görüşmeciye G1, G2, ...,G10 şeklinde kodlar verilmiştir. Görüşme dökümleri öncelikle yazıya aktarılmış ve dökümler kodlanmıştır. Benzer kodlar aynı kategori altında birleştirilerek tablo halinde sunulmuştur.

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla; veri toplama aracı için uzman görüşüne başvurulmuş, araştırma süreci betimlenmiş ve veriler iki ay arayla iki kez kodlanıp karşılaştırılmıştır.

Bulgular

Araştırma bulguları; KAÇD kullanıcılarının eğitim alma amacı”, “KAÇD kullanıcılarının öğrenmeyi düzenlemesi ve yürütmesi”, “KAÇD kullanıcılarının eğitim boyunca duygu durumları”, “KAÇD kullanıcılarının eğitim boyunca motivasyonları” olmak üzere dört ana kategoride toplanmıştır.

KAÇD Kullanıcıların Eğitim Alma Amaçları

KAÇD kullanıcılarının eğitim alma amaçlarına ilişkin görüşleri Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 31.

KAÇD Kullanıcılarının Eğitim Alma Amaçları

Kategoriler	Alt Kategoriler
Eğitime devam etme amaçları	Sertifika
	Öğrenci olmak/ Öğrenmek
	Mesleki gelişim
	Kişisel gelişim
	İhtiyaç
	İlgi
KAÇD ile eğitime devam etme amaçları	Merak
	KAÇD dışında seçeneğinin olmaması
	KAÇD seçeneğinin daha kolay olması
	KAÇD’nin daha güncel olması
	En iyi (efsane) hocalardan öğrenmek
Ölü vakitlerini mantıklı değerlendirmek	
Eğitimini ilgisine göre derinleştirmek istemek	

Tablo 2’de sunulduğu gibi KAÇD kullanıcılarının eğitime devam etme amaçlarına ilişkin görüşler; “Eğitime devam etme amaçları” ve “KAÇD ile eğitime devam etme amaçları” alt kategorilerinde bir araya getirilmiştir.

“Eğitime devam etme amaçları” kategorisinde, KAÇD kullanıcılarının sertifika alma, öğrenmeye devam etmek isteme, mesleki ve kişisel gelişimlerini sürdürme, eğitime ihtiyaç duyma, ilgi ve merak amacıyla eğitim almak istedikleri görülmektedir. Görüşmeye katılan KAÇD katılımcıları bu konuda şunları ifade etmektedir:

“Okuma isteğim, azmim, isteğim çok fazlaydı. Yeni bir şeyler öğrenmek istiyordum. İlim öğrenmek, sürekli öğrenci kalmak...”(G2)

“Mesleki anlamda kendi donanımımı artırmak istedim. Bana mesleğimi yaparken faydası olacağını düşündüm.”(G6)

“KAÇD ile eğitime devam etme amacı” kategorisinde; kullanıcıların KAÇD dışında başka seçeneği olmaması veya KAÇD seçeneğinin daha kolay olması, KAÇD’nin daha güncel olması, iyi hocalara ulaşabilme, ölü vakitlerini değerli bir şeyle doldurma ve ilgisine yönelik olarak derinleşebilme gibi amaçlarla KAÇD eğitimlerini tercih etmektedirler. Bu konuda görüş bildiren katılımcıların bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

“Başka bir üniversitede okuyordum bebekler olunca eğitimim yarım kalmıştı, KAÇD okumak bana bir çözüm gibi geldi. Evden okumam gerekiyordu, bölümü de sevdiğim için bu programı seçtim. İleride şartlarım uyduğunda elimde sertifikam olur ve severek çalışırım diye düşündüm. Çalışma imkânım olmasa bile çocuklarım var, kişisel gelişimime katkı sağlar diye düşündüm” (G5)

KAÇD Kullanıcılarının Öğrenmeyi Düzenlemesi ve Yürütmesi

KAÇD kullanıcılarının öğrenmeyi düzenlemesi ve yürütmesine ilişkin görüşleri Tablo 3’de sunulmuştur:

Tablo 32.

KAÇD Kullanıcılarının Öğrenmeyi Düzenlemesi ve Yürütmesi

Kategoriler	Alt kategoriler
Öğrenmeyi planlama	Öğrenmeyi hayatının her anına entegre ederek Öğrenmeye belirli bir vakit ayırarak
Öğrenme yöntem ve teknikleri	Kendi öğrenme metodunu keşfetme ve kullanma Programın kendisinin çalışma yöntemini oluşturması Materyallere uygun tekniklerin seçilmesi Konuyla ilgili sunulan tüm çalışmaların tamamlanması Konuyu anlayana kadar öğrenmenin devam etmesi
Öğrenme kaynakları	Programla ilgili sisteme yüklenen materyaller Kitaplar/Pdf notlar Hocalar Arkadaşlar Ek kaynaklar İnternet kaynakları

Tablo 3’de sunulduğu gibi KAÇD kullanıcılarının öğrenmeyi düzenlemesi ve yürütmesine ilişkin görüşler; “öğrenmeyi planlama”, “öğrenme yöntem ve teknikleri” ve “öğrenme kaynakları” kategorilerinde bir araya gelmiştir.

“Öğrenmeyi planlama” kategorisinde katılımcıların bir kısmının öğrenmeyi hayatının her alanına entegre etmeye çalıştığına ve bir kısmının ise öğrenmeye belirli bir zaman ayırdığına dair görüşler bulunmaktadır. Katılımcılardan alınan doğrudan alıntılar şu şekildedir:

“Ölü vakitlerimi değerlendiriyorum. Servisteyken, öğlen arası, hafta sonu, çocuk uyurken ben öğreniyorum. Önceden dersleri telefonuma indirip hazırlıyorum, böylece internet çekmiyor sıkıntım olmuyor. Her istediğimde ya da fırsat bulduğumda açıp dinliyorum, çalışmalarını yapıyorum.” (G8)

“Ben ikinci öğretim okuyordum. Akşamları dersim oluyordu. KAÇD derslerimi ise sabahları çalışıyordum. Her gün erkenden kalkıp kütüphaneye gidiyordum, orada yarım gün çalışmalarına ayırıyordum. Mesleki kaygı olmadan kendimi geliştirmek amacıyla okuduğum için daha rahattım” (G7)

KAÇD Kullanıcılarının Duygu Durumları

KAÇD kullanıcılarının eğitim sürecinde duygu durumlarına ilişkin veriler Tablo 4’de sunulmuştur:

Tablo 33.

KAÇD Kullanıcılarının Duygu Durumları

Kategoriler	Alt Kategoriler
Eğitimlerin başında	Örgün eğitim kadar değerli görmeme
	Diploma/sertifika alma isteği
	Kendini yetersiz görme/öğrenemeyeceğini düşünme
	Zorlanma
Eğitim sürecinde	Kendini ve programı keşfetme
	Kendine uygun düzen oluşturma
	Gereksiz şeyleri hayatından çıkarma
	Çabalama, daha kararlı olma
	Başardığını görme
	Geliştiğini fark etme
	Öğrenmekten zevk alma
	Stresin/kaygının azalması
	Zaman yönetmekte ustalaşma
Hızlı odaklanma	
Eğitim sonunda	Diploma/sertifikanın başlangıçtaki kadar önemli gelmemesi
	Mutlu olma
	Kendiyle gurur duyma/özgüven kazanma
	Algısının açılması
	Ufkunun genişlemesi
	Yeni eğitimler alma isteği

Tablo 4’te sunulduğu gibi KAÇD kullanıcılarının eğitimlerin başında, süreçte ve sonuçta duyguları değişiklik göstermiştir.

“Eğitimlerinin başında” eğitime değer vermeme, diploma/sertifika sahibi olma, kendini yetersiz görme ve zorlanma duyguları daha baskın olmuştur. Bu konudaki alıntılar şu şekildedir:

“Öğrenemeyecekmişim gibi hissediyordum.”(G2)

“Örgün eğitim gibi olmaz diye düşünüyordum, küçümsüyordum sanırım bu tür eğitimleri. Toplumda da böyle bir yargı var. Rahat rahat alınıyor bu tür sertifikalar. Ver parasını al sertifikayı diye düşünüyorlar.” (G3)

“Eğitim sürecinde” katılımcıların birçok alanda gelişim gösterdikleri, öğrenmeye yönelik duygu ve düşüncelerinin olumlu yönde değiştiği görülmüştür. Oluşan alt kategorilerde; kendini ve programı keşfettikleri, kendi yaşam şartlarına uygun bir düzen kurdukları, gereksiz iş ve düşünceleri hayatlarından çıkardıkları, planlı ve kararlı oldukları, zaman yönetmekte ustalaştıkları, odaklanma sorunu yaşamadıkları, başardıklarını ve geliştiklerini fark ettikleri, stres ve kaygının öğrenmeden zevk almaya dönüştüğü şeklinde görüşler bulunmaktadır. Bu konuda birkaç doğrudan alıntı şu şekildedir:

“Zaman yönetmekte ustalaştım. Normalde hiçbir şeye vakit bulamazken ders çalışacağım diye bütün işlerimi hızlıca bitirdim. Vaktimi azaltmadı çoğalttı. Odaklanmam arttı, planlamalarım daha etkili oldu. Eften püften olaylarla ilgilenmedim. Ruh sağlığım düzeldi. Stresten uzaklaştım. Spor yapınca nasıl rahatlırsın ben de ders çalışınca aynı şeyleri hissettim.” (G5)

“Öğrenmek vazgeçemeyeceğim bir duyguymuş gibi geldi. Ben öğrenince mutluydum. Okumadığım günlerde huzursuz hissediyordum kendimi...” (G4)

“Eğitimin sonunda” katılımcılar sertifikayı önemli görmemiş, ancak bitirdikleri için kendileriyle gurur duymuş ve mutluluk hissetmişlerdir. Algılarının açıldığını her şeyi daha iyi anladıklarını, isterlerse her şeyi öğrenebileceklerini düşünmüşler ve yeni eğitim planlamaları yapmışlardır. Bu konuda katılımcılar şu ifadelere yer vermişlerdir:

“Her kurs bir sonrakinin motivasyonu oldu. Ufkum açıldı. Vizyonum arttı” (G9)

“...çok donanımlı hale geldim. Beklentimin üzerinde kazanımlarım oldu. Tatmin oldum.” (G5)

KAÇD Kullanıcılarının Motivasyon Durumları

KAÇD kullanıcılarının motivasyonlarına etki eden faktörler ve buna karşı geliştirdikleri stratejilerle ilgili bulgular Tablo 5’te sunulmaktadır:

Tablo 34.

KAÇD Kullanıcılarının Motivasyonları

Kategoriler	Alt Kategoriler
Motivasyonu azaltan etkenler	İş bulamama
	KAÇD’lerin toplumda daha az değerli görünmesi
	Programın aksaması
Motivasyonu artırma stratejileri	Derslerde zorlanma
	Bitirmeyi isteme
	Şartlar oluştuğunda çalışma imkânının doğabileceğine inanma
	Öğün eğitimdekiler kadar iyi geliştiğini görme
	Mesleğine ve kendisine katkısını fark etme
	Zorlandığında yardım arama/pes etmeme
Arkadaşlarla birlikte etkileşimle dersleri yürütme	
Bilginin kendisinin asıl motivasyon kaynağı haline gelmesi	

Tablo 5’te sunulduğu gibi KAÇD kullanıcıları öğrenme süreçleri boyunca motivasyonlarını azaltan bazı durumlarla karşılaştıklarını ve motivasyonlarını arttırmak için bazı stratejiler geliştirdiklerini bildirmişlerdir. Bu görüşler; “motivasyonları azaltan etkenler” ve “motivasyonları artırma stratejileri” kategorilerinde toplanmıştır.

“Motivasyonu azaltan etkenler” kategorisinde; iş bulamama, KAÇD’lerin toplumda daha az değerli görülmesi, programın aksaması, derslerde zorluk çekme gibi durumlar bulunmaktadır. Bu konudaki katılımcıların doğrudan alıntıları şu şekildedir:

“Sobalı bir evdeydim, çocuklarım küçüktü, gurbetteydik. Tüm bu faktörler planladığım çalışmaların sürekli aksamasına neden oluyordu. Engelli koşuda koşar gibiydi. Stres oluyordum. Böyle durumlarda programı yarıda bırakmayı düşünüyordum.” (G3)

“İşe başlayamamış olmak beni hayal kırıklığına uğrattı. Çalışanları görünce başarısızlığımdan dolayı üzülüyorum. Yarım kalmış hissediyorum.” (G6)

“Motivasyonu artırma stratejileri” kategorisinde katılımcıların kendilerini nasıl tekrar motive ederek öğrenmeye devam ettiklerini ifade eden görüşleri bulunmaktadır. Bu kategoride katılımcıların; eğitimleri bitirmek istemeleri, şartlar oluştuğunda çalışma imkânının doğabileceğine inandıkları, eğitimlerinin kaliteli olduğunu, kendilerine ve mesleklerine katkısı olduğunu fark etmeleri, etkileşimin öğrenmeyi eğlenceli ve kolay hale getirmesi, zorlandığında uygun kişilerden destek alma ve bilgiden alınan doyumunun asıl motivasyon unsuruna dönüşmesi şeklinde görüşleri yer almaktadır. Bu konudaki doğrudan alıntılar şu şekildedir:

“Örgün okuyanlar kadar iyi bir eğitim almadığımı düşünüyordum ama daha sonra hiçbir fark olmadığını fark ettiğimde çok şaşırıp birçok örgün okuyandan daha donanımlıydım. Yüksek lisans yapmaya başladığımda neredeyse haberim olmayan hiçbir kuram olmadığını gördüm. Bu bana ciddiye alınırsa eğitimlerin ne kadar çok verim sağladığını gösterdi, öğrenme motivasyonumu artırdı.” (G4)

“Geliştiğimi şimdiden fark ediyordum. Bu eğitimi bitirdiğimde ve mesleğime başladığımda bana sağlayacağı faydayı düşünerek kendimi motive ettim. Eğitimi tamamlarsam mesleğime daha içim rahat bir şekilde başlayabilirim diye düşündüm.”(G7)

Sonuç ve Tartışma

Araştırma KAÇD platformu kullanıcılarının öğrenme kültürlerinin nasıl olduğunu ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu bağlamda yapılan görüşmeler sonrasında KAÇD platformu katılımcılarının öğrenme kültürlerine yönelik bazı özelliklere ulaşılmıştır. Bu özellikler Şekil 1’de özetlenmiştir:



Şekil 8. KAÇD Kullanıcılarının Özellikleri

KAÇD kullanıcıları kendilerini çeşitli açılardan geliştirmek veya sertifika sahibi olmak için eğitimlere katılmışlar ve KAÇD dışında eğitim alma imkânlarının olmaması, KAÇD eğitimlerinin hayatlarını zorlaştırmaması, KAÇD’nin avantajları nedeniyle bu eğitimleri tercih etmişlerdir. KAÇD’leri tercih etme nedenlerinin araştırıldığı diğer çalışmalarda KAÇD katılımcıları; kursu tamamlayarak sertifika sahibi olacağı (Zheng, 2015), kendilerine, iş performansına katkı sağlayacağı, kendi öğrenmelerini destekleyeceği, öğrenmede kolaylık olduğu (Aydemir vd., 2018) ve kendilerini geliştireceği, derslere ilgi duyduğu gerekçesiyle tercih etmişlerdir (Yıldız Aybek, 2017). Bu sonuçlar araştırmanın sonucuyla tutarlıdır

ve bu sonuçlara dayanarak; KAÇD katılımcılarının kendilerini geliştirmek isteyen kişiler olduğu ve kendi şartlarına daha uygun şekilde öğrenmeye devam etmeye çalıştıkları söylenebilir.

Katılımcıların her biri kendi öğrenme yöntemini keşfetmiş ve öğrenmesini buna göre planlayarak yürütmüştür. Öğrenimlerini planlarken kendi yaşam şartlarını dikkate alarak zaman ve mekân belirlemişler, hayatlarının her alanına öğrenmeyi dâhil etmişlerdir. Araştırmanın sonucunu destekleyen bir çalışmada; KAÇD'ı tamamlayan öğrenenlerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin dersleri tamamlayamayan öğrenenlerden daha yüksek çıktığı görülmüştür (Artsın, 2018). Bu sonuçlara dayanarak KAÇD katılımcılarının öğrenme becerisine sahip oldukları veya bu süreçte öğrenme becerilerini geliştirdikleri düşünülmektedir. Kendi hayat gerçekliklerini kabul ederek bu şartlara uygun planlama yaptıkları ve öğrenmeyi merkeze aldıkları görülmektedir.

KAÇD katılımcıları öğrenme araçları olarak sistemde bulunan tüm materyalleri ve hocaların önerdiği ek kaynakları tercih etmişlerdir. Artsın (2019)'un yaptığı çalışmada aktif KAÇD katılımcılarının sunulan materyallerin sayısı ve karşılaştıkları etkileşimin artırılması tamamlama oranlarının da arttığı görülmüştür. Bu sonuçlar KAÇD kullanıcılarının meraklı ve derinleşme konusunda istekli oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Eğitim sürecinde ve eğitimin başarılı bir şekilde tamamlanmasıyla öğrenciler özgüven kazanmışlar ve istedikleri her şeyi öğrenebileceklerine dair inanç geliştirmişlerdir. Aldıkları eğitime verdikleri değer artmış ve öğrenme onlar için motivasyon kaynağına dönüşmüştür. Rai & Chunrao (2016), KAÇD başarısında en önemli faktörün öğrenmekten zevk almak olduğunu vurgulamışlardır. Bu sonuçlar KAÇD katılımcılarının öğrenmeye değer veren kişiler olduğu şeklinde yorumlanacağı gibi derslerin öğrenmeye olan ilgiyi arttırdığı şeklinde de yorumlanabilir.

Kullanıcılar motivasyonları azaltan etkenlere karşı; etkileşimli öğrenme, kendisine olan katkısını öne çıkarma, bitirmeye odaklanma gibi bazı stratejiler geliştirmişler. Zorlandıklarında pes etmeyerek uygun kişilerden destek almışlardır. Yapılan çalışmalar KAÇD kullanıcılarının derslerin zor olması, etkileşim kuramama, zamanın olmaması gibi nedenler yüzünden dersleri bıraktıklarını göstermektedir (Tresmann, 2002; Xenos, 2002; Zheng vd., 2015). Ayrıca başarı faktörlerinin en önemli olanının bireysel olduğu, hevesli ve kendi kendini motive eden öğrencilerin kursu bitirdikleri, hocaları, dersleribeğendikleri ve zor da olsa görevleri yerine getirmekten zevk aldıkları görülmüştür (Rai & Chunrao, 2016). Bu sonuçlar; KAÇD kullanıcılarının olumsuz durumlara karşı motivasyonlarını koruduğunu, motivasyonunu yükseltecek ve sorunlarına çözüm sağlayacak yolları aradıklarını göstermektedir.

Öneriler

KAÇD kullanıcılarının öğrenme kültürleri nicel ölçme araçlarıyla ölçülebilir, eğitimler öncesinde ve sonrasında farklılaşıp farklılaşmadığı incelenebilir. Benzer eğitimlere yüz yüze katılan bireylerle KAÇD'lere katılan bireylerin öğrenme kültürleri arasında fark olup olmadığı incelenebilir. KAÇD kullanıcılarının hayat boyu öğrenme düzeyleri ölçülebilir ve öğrenme kültürü düzeyiyle ilişkisi incelenebilir.

Kaynaklar

Akar, F. (2020). Biçimsel olmayan öğrenme ortamlarına ilişkin öğrenenlerin memnuniyet ve faydalanma düzeylerinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Altıntaş, S. (2022). Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri için açık eğitim kaynaklarını kullanma alışkanlıklarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri açısından değerlendirilmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.

Anders, A. (2015). Theories and applications of massive online open courses (MOOCs): The case for hybrid design. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(6), 39-61.

-
- Artsın, M. (2018). Kitlesele açık çevrimiçi derslerde öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Artsın, M. (2019). Kitlesele açık çevrimiçi derslerde öğrenen davranışları ve öğrenen-içerik etkileşimi: bir durum çalışması. *AUAd*, 5(1), 70- 86.
- Aslan, A. (2022). Kitlesele Açık Çevrimiçi Dersler. *Teknoloji Çağında Eğitim ve Güncel Yaklaşımlar*, 7.
- Aslan, A. (2022). *Teknoloji Çağında Eğitim ve Güncel Yaklaşımlar* (Ed. Talan, T & Batdı, V.). Efe Akademi Yayınları.
- Aydemir, M., Çelik, E., Kurşun, E. & Karaman, S. (2018). Katılımcılar kitlesele açık çevrimiçi derslere neden katılıyorlar? Atademix Örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (4), 1921-1937.
- Aydin, S. (2018). Decoding Kashgar: A Digital Design Approach to Steer and Diversify Creative Engagement in Digital Heritage.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Bates, A.W. (2019). *Dijital Çağda Öğretim – İkinci Baskı*. Vancouver, B.C.: Tony Bates Associates Ltd. Vancouver, B.C.
<https://pressbooks.bccampus.ca/teachinginadigitalagev2/> adresinden alınmıştır.
- Bayrak, M. (2015). Öğretim üyelerinin internet üzerinden herkese açık kurs yürütme eğilimlerinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Biçer, E. (2022). Eğitim Bilişim Ağı'nın (EBA) İngilizce Eğitimi'nde kullanımının ortaokul öğrencilerinin bağlılık ve öz-düzenleyici öğrenme becerileri üzerindeki etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Bozkurt, A. (2016). Bağlantıcı kitlesele açık çevrimiçi derslerde etkileşim örüntüleri ve öğreten-öğrenen rollerinin belirlenmesi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Coursera (2023). *English for Career Development*. Erişim tarihi: 27.07.2023.
<https://www.coursera.org/learn/careerdevelopment?isNewUser=true>
- Çelik, E. (2015). Akran değerlendirme yönteminin internet üzerinden herkese açık kurslarda kullanımı: Bir durum çalışması [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Downes, S. (2012) Massively Open Online Courses are here to stay, [Stephen's Web](#), July 20.
- Ergüney, M. (2017). *İnternet Yoluyla Uzaktan Eğitim Uygulamaları: Sorunlar Ve Çözüm Önerileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi.
- European Council [EC], Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for life long learning (2006). Official Journal of the European Union (OJL) 394, 30.12.2006, p. 10–18. <http://data.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj>
- Fuller, M. T. (2020). ISTE standards for students, digital learners, and online Learning. In *Handbook of research on digital learning* (pp. 284-290). IGI Global.
- Glance, D. G., Forsey, M., & Riley, M. (2013). The pedagogical foundations of massive open online courses. *First Monday*, 18(5). <https://doi.org/10.5210/fm.v18i5.4350>
- Hollands, F. M., & Tirthali, D. (2014). MOOCs: Expectations and Reality. Full Report. Online Submission.
- İkinci, A.S. (2016). Kitlesele açık çevrimiçi derslerin (KAÇD) bilimsel yayınlarda açıklanan bileşenleri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi.

-
- Kiselev, B., & Yakutenko, V. (2020). An overview of massive open online course platforms: personalization and semantic web technologies and standards. *Procedia Computer Science*, 169, 373-379.
- Kurtoğlu, Y. (2022). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenen katılımını etkileyen etmenler [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Kuvvet, T. B. (2022). Çevrimiçi öğrenmede kısa videolar ile oluşturulan programlama derslerinin öğrenci akademik başarılarına ve ders katılımlarına etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Mısır, H. (2017). Öğrenen özerkliği ve kitlesel açık çevrimiçi dil derslerinde (KAÇDD) özerk öğrenme pratiklerinin analizi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Nesterowicz, K., Bayramova, U., Fereshtehnejad, S. M., Scarlat, A., Ash, A., Augustyn, A. M., & Szádeczky, T. (2022). Gamification increases completion rates in massive open online courses. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, 18(1), 1-12.
- OECD, Future of Education and skills 2030. Alıntılanma Tarihi: 14.07.2023. <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/>
- Rai, L., & Chunrao, D. (2016). Influencing factors of success and failure in MOOC and general analysis of learner behavior. *International Journal of Information and Education Technology*, 6(4), 262.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: Learning as network-creation. *ASTD Learning News*, 10(1), 1-28.
- Sunar, A. S. (2017). Prediction of course completion based on participants' social engagement on a social-constructivist MOOC platform. University of Southampton.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2023). 21. Yüzyıl Becerileri ve Değerlere Yönelik Araştırma Raporu. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_05/11153521_21.yy_becerileri_ve_degerlere_yonelik_arastirma_raporu.pdf
- Tisoğlu, S., & Kaya, KY (2020). Bir KAÇD'nin tasarımını ve uygulamasını yürütmek eğitmen bakış açılarını incelemek. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28 (6), 2535-2551.
- Tresman, S. (2002). Towards a Strategy for Improved Student Retention in Programmes of Open, Distance Education: A Case Study from the Open University Uk. *The International Review of Research in Open and Distance Learning* (3:1)
- Xenos, M., Pierrakeas, C., and Pintelas, P. (2002). A Survey on Student Dropout Rates and Dropout Causes Concerning the Students in the Course of Informatics of the Hellenic Open University. *Computers & Education* (39:4), pages 361-377.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız Aybek, HS (2017). Yetişkin öğrenenlerin kitlesel açık çevrimiçi çalışmaları ile ilgili olarak dağıtılmaktadır. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3 (1), 188-208.
- Yıldız, H.S. (2020). Kitlesel çevrimiçi açık derslerde öğrenci profillerinin ve davranış örüntülerinin kümeleme analizi ile belirlenmesi: Türkçe Öğreniyorum Sitemi örneği. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Yıldız, Y. Ş. (2021). Ters-yüz edilmiş sınıflarda öz-düzenleme becerilerinin öğrenci etkileşimlerine ve başarıya etkisinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.

Yürük, S. E., Karaman, S., & Yılmaz, R. M. Abd (2019). Avrupa Ve Türkiye Merkezli Kitlesel Açık Çevrimiçi Derslerin Yapısal Olarak Karşılaştırılması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 10(1), 74-94.

Zheng, S., Rosson, M. B., Shih, P. C., & Carroll, J. M. (2015). *Understanding Student Motivation, Behaviors and Perceptions in MOOCs. Proceedings of the 18th ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work & Social Computing - CSCW '15*. doi:10.1145/2675133.2675217

Zor, E.U. (2021). Öğretim elemanlarının e-öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri ile öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.

Lise Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Matematiksel İlişkilendirme Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişki

Hasan Yasin TOL¹
MEB

Selin ÇENBERCİ²
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Burcu Çalışkan KARAKULAK³
MEB

Özet

Problem durumu amaç: Matematiksel ilişkilendirmenin, matematik konularının etkili şekilde öğretilmesinde önemli rolü vardır. Matematiğin farklı alanlarla, günlük yaşamla, kavramlar ve konular arası ilişkilerine vurgu yapan bu kavram ile matematiğin kendiliğinden ortaya çıkmadığına, birçok alanla ilişki içerisinde olduğuna dikkat çekilmektedir. Bundan dolayı öğretim sürecinde öğrencilerin ilişkilendirmeyle ilgili becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan öğretim ortamlarının oluşturulması önemlidir. Ayrıca öğrencilerin matematiksel ilişkilendirme konusunda başarılı olabilmelerinin yeterli özgüvene sahip olmalarından geçtiğini de söylemek mümkündür. Bunun yanında nitelikli bir eğitimde bireysel farklılıkların öğrenmeye etkisi göz ardı edilmemesi ve bu doğrultuda bir öğrenme ortamının hazırlanması gerekmektedir. Bu noktada öğrenme stilleri kavramı karşımıza çıkmaktadır. Tüm bunlar doğrultusunda farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin matematiksel ilişkilendirme öz yeterlik inançlarının farklılaşabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmayla bireylerin öğrenme stilleri ve matematiksel ilişkilendirme öz yeterlik düzeylerinin belirlenerek bunlar arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. **Yöntem:** Araştırmada nicel yöntemlerinden birisi olan ilişkisel tarama modeli benimsenmiştir. Örneklemi İç Anadolu Bölgesinde yer alan, MEB'e bağlı bir devlet okulunda okuyan 222 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin matematiksel ilişkilendirme öz yeterliklerini ve öğrenme stillerini belirlemek için Özgen ve Bindak (2018) tarafından geliştirilen "Matematiksel İlişkilendirme Öz Yeterlik Ölçeği" ve Kolb'un (1999) geliştirdiği ve Gencel'in (2006) Türkçeye uyarladığı "Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri-III" ölçeğinden yararlanılmıştır. **Bulgular:** Çalışmanın sonucunda öğrencilerin matematiksel ilişkilendirme öz yeterliklerinin zorluk alt boyutunda en yüksek olduğu, günlük yaşamla ilişkilendirme alt boyutunda ise en düşük olduğu ve öğrencilerin çoğunluğunun özümseyen öğrenme stiline sahip olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında matematiksel ilişkilendirme öz yeterlik düzeylerinin öğrenme stillerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. **Öneriler:** Öğrencilerin matematiksel ilişkilendirme öz yeterliklerini geliştirme sürecinde öğrenme stillerini dikkate alınması faydalı olacaktır.

Anahtar kelimeler: Öğrenme stilleri, matematiksel ilişkilendirme, öz yeterlik, matematik öğretimi

Giriş

Matematik, insanoğlunun nesnel gerçekliği anlamaya ve biçimlendirmeye çalışması ve elde ettiği soyut kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkilerle uğraşır. Dolayısıyla sanat, edebiyat, hukuk vb. kısaca hayatın her yerinde kullanılan yöntemlerin soyut bir sistematığı şeklinde tanımlanmaktadır (Tepedelenlioğlu, 2017). Bununla birlikte matematiğin hayatın her yerinde var olduğunu söylemek mümkündür. Matematik öylesine büyük çeşitlilik ve zenginliğe sahip bir alandır ki birçok şeyi açıklamak için ondan faydalanmak gerekmektedir. Örneğin, yoğun hesap gerektiren işlerde çalışanlar, bir işyeri muhasebesini tutanlar veya internette rastlanılan özel fırsatları karşılaştıranlar kendilerini matematiği kullanıyorken bulabilmektedirler (Waring, 2013). Ayrıca matematiğin doğayla, dolayısıyla doğa bilimleriyle arasında güçlü bir bağ olduğunu da belirtmek gerekmektedir (Gözen, 2001). Bütün bunlar matematiğin aslında sadece sınıf içerisinde yapılan ve kendiliğinden ortaya çıkmış bir uğraş alanı olmadığını göstermektedir. Matematiğin tarih boyunca ortaya çıkışı ve gelişim süreci de bu durumu kanıtlar niteliktedir. Literatürde ilişki veya bağlantı olarak ifade edilen bu durum eski çağlar boyunca gelişerek

¹ Sorumlu Yazar. Matematik Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, hasanyasintol@gmail.com,

² Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, scenberci@konya.edu.tr, ORCID:0000-0003-4025-7823

³ İlköğretim Matematik Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, matburcu85@gmail.com,

ilerleyen matematiğin uğraştığı konuların ortaya çıkışında neden ve nasıl sorularına da kısmen cevap vermektedir. Çünkü üzerinde çalışılan ve ortaya çıkarılan her konu başka bir konu veya hayatın içerisinde yer alan başka bir alandan veya ihtiyaçtan esinlenilerek elde edilmiştir. Bireylerin matematiğin birçok alanla ilişkili olmasıyla ilgili sahip olduğu düşünceleri matematik öğretimi süreciyle de yakından ilgilidir. Matematiksel ilişkilendirme, matematik dersi içerisinde yer alan konuların etkili bir şekilde öğretilmesinde veya öğrenilmesinde önemli rol oynayan kavramlardan bir tanesidir. Dolayısıyla matematik öğretimiyle birlikte öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceriler arasında yer almaktadır. Bunun yanında matematiksel ilişkilendirmenin matematik öğretimi içerisindeki her bir süreçte yer alması gereken bir beceri olduğu ifade edilebilir (NCTM, 2000). Dolayısıyla öğretim ortamı oluşturulurken bu kavramın dikkate alınması gerektiği belirtilebilir.

Matematiksel ilişkilendirme kavramıyla ilgili çeşitli tanımlar yapıldığı görülmektedir. Matematiksel ilişkilendirme örümcek ağına benzeyen zihinsel bir ağ (Hiebert & Carpenter, 1992), bu zihinsel ağ içerisinde yer alan ilişkili şema toplulukları veya bileşenleri (Eli, 2009) şeklinde açıklanmaktadır. Başka bir ifadeyle matematiksel kavramlar, prosedürler ve fikirler arasındaki bağlantıları anlamak ve daha da geliştirmek amacıyla kritik kavramları içeren bilgilerle birbirine bağlı olan bir bilgi ağı parçasıdır (Kenedi, Helsa, Ariani, Zainil & Hendri, 2019). Matematiksel ilişkilendirmenin tam olarak anlaşılabilmesi için yapılan bu tanımların yanında çeşitli çerçeve veya bileşenler de sunulmaktadır. NCTM, (2000) matematiksel ilişkilendirmenin bileşenlerini matematiksel fikirler arasında yer alan ilişkileri fark etme ve kullanma, matematiksel fikirlerin birbiriyle nasıl ilişkili olabileceğini ve yeni fikirlerin nasıl oluşturularak tutarlı bir bütün ortaya çıkarılabileceğini anlama, diğer disiplinlerde matematiği tespit etme ve uygulama şeklinde açıklamaktadır.

Bingölbalı ve Coşkun (2016) çalışmalarında matematiksel ilişkilendirmeyi gerçek hayatla ilişkilendirme, farklı gösterimler arası ilişkilendirme, farklı disiplinler arası ilişkilendirme, kavramları birbiriyle ilişkilendirme şeklinde dört başlık ile vermektedir. Matematiğin günlük yaşamla ilişkilendirilmesi, formal olarak öğrenilen matematiğin günlük yaşamla arasında bağ kurulması şeklinde tanımlanabilir. Matematik günlük yaşamın içerisinde yer almaktadır ve bu durum öğrencilerde matematik öğretimi ile ilgili hedeflere ulaşmada önemli bir fırsat sunmaktadır. Matematik günlük yaşam etkinlikleri dışında çok farklı çalışma durumları için de gerçek hayatın ayrılmaz bir parçasıdır. Bireylerin akıl yürütme, tahmin, hesaplama ve uygulama gerektiren gerçek hayat problemlerini çözebilmesi ve matematiksel olarak iletişim kurabilmesi için matematik bilgi ve becerilerini gerçek hayata aktarabilmesi gerekmektedir (Baki, Çatlıoğlu, Coştu & Birgin, 2009). Bu anlamda günlük yaşamla ilişkilendirme amacıyla ders ortamına getirilen problemlerin günlük yaşamda öğrencilerin karşılaşılabileceği şekilde düzenlenmesi önem arz etmektedir (MEB, 2009; MEB, 2018). Yenilmez ve Uysal, (2007) matematik öğretimi sürecinde öğrencilerin matematiğe yönelik ilgi ve başarısı için matematiğin günlük yaşamdaki yeri ve önemine dikkat çekilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Kavramlar arası ilişkilendirme bir kavramın farklı kavramla ilişkilendirilmesi olarak belirtilmektedir (Yavuz Mumcu, 2018). Matematik öğretiminde eski bilgilerle yeni bilgiler arasında bağ kurulması, dolayısıyla kavramlar veya konular arası ilişkilendirme oldukça önem taşımaktadır. Olkun ve Toluk-Uçar, (2014) anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için kavramları birbirleriyle ilişkilendirmenin önemini vurgulamaktadır. Matematik öğretim programında da bu duruma işaret edildiği görülmektedir (MEB, 2018). Matematiğin farklı disiplinlerle ilişkilendirilmesi ise Türkçe, fizik, kimya, fen, sosyal, spor vb. gibi çeşitli alanlarla ilişkisinin kurulabilmesi şeklinde ifade edilebilir. Bu da farklı disiplinlerin içinde matematiğin kullanılmasına ve uygulanmasına fırsatlar sunar. Aladağ ve Şahinkaya, (2013) öğrencinin öğrendiği matematiksel bir kavramın farklı dersteki kavramlarla ilişkisini farketmesinin, bilgisinin kalıcı olmasına imkan sağladığını ifade etmektedir.

Matematiksel ilişkilendirme kavramı matematik biliminin özünde vardır ve matematik öğretiminde önemli bir yere sahiptir. Bosse (2003) tarafından yapılan çalışmada da bireylerin matematiksel ilişkilendirme aracılığıyla kavramlar arasında güçlü anlamsal bağ kurdukları, öğrenmelerin kalıcılığını arttırdığı vurgulanmaktadır. İlişkilendirmenin, bireylere kazandırılması gereken temel becerilerden biri olduğunu

söylemek mümkündür. Dolayısıyla matematiksel ilişkilendirmeler eğitim sürecinde yer alan önemli becerilerden biridir (NTCM, 2000). Ayrıca matematik konularının kendi içerisinde veya diğer alanlarla ilişkilendirilmesine matematik öğretiminin amaçları arasında da yer verilmektedir (MEB, 2018). Arthur, Owusu, Asiedu-Addo ve Arhin, (2018) matematik öğretmenlerinin öğrencilerin matematiğe olan ilgilerinin artmasını sağlamak için tercih ettikleri faktörleri belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında, öğretmenlerin matematiği diğer konu alanları ve gerçek yaşam problemleriyle ilişkilendirme becerilerinin öğrencilerin matematiğe olan ilgilerini artırmada önemli bir yere sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerin diğer alanlarda olduğu gibi matematiksel ilişkilendirme konusunda başarılı olabilmelerinin yeterli inanç ve özgüvene sahip olmalarından geçtiğini söylemek mümkündür. Bireylerin başarılı olmaya ilişkin kendileri hakkındaki düşünceleri öz yeterlik kavramıyla açıklanmaktadır (Bandura, 1986). Başka bir ifadeyle öz yeterlik, bireylerin önüne çıkan zorlukların üstesinden gelip gelemeyeceği ile ilgili sahip olduğu inanç ve kendisine yönelik taşıdığı yargılar şeklinde tanımlanmaktadır (Senemoğlu, 2015). Buna göre öğrencilerin sahip olduğu matematiksel ilişkilendirmeyle ilgili bir öz yeterlikten bahsetmek mümkündür. Bu kapsamda matematiksel ilişkilendirme öz yeterlik inancı; bireylerin matematiksel kavramlar ve işlemlerin, öğrenme alanlarının, farklı temsillerin yanında diğer disiplinlerle ve günlük yaşamla bağ kurma süreç ve becerileriyle ilgili düşünce veya inançları şeklinde tanımlanmaktadır (Özgen ve Bindak, 2018). Öğrencilerin matematiksel ilişkilendirme konusunda bilgi ve beceri sahibi olabilmesi için matematiksel ilişkilendirme öz yeterlik inançlarını geliştirmeye odaklanan bir öğretim ortamının tasarlanması faydalı olacaktır. Bu tasarımı yaparken öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi, tutum ve öğrenme profilleri açısından farklı oldukları göz ardı edilmemelidir. Her birey farklı özelliklere ve farklı öğrenme stillerine sahiptir. Öğrencilerin sahip olduğu bu bireysel farklılıklar öğrenmelerine etki etmektedir. Dolayısıyla nitelikli bir eğitimin yapılabilmesi için öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınması önem arz etmektedir. Çağdaş bir eğitim anlayışı çerçevesinde bireysel farklılıkların ve öğrenme stillerinin belirlenmesi ve bunların dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Gencel, 2007). İnsanoğlunun en önemli yeteneğinin öğrenme olması, bu kavramın araştırmacılar tarafından araştırılması ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Öğrenme ile ilgili tanımlar incelendiğinde, davranışçı yaklaşımda uyaran tepki ilişkisini ortaya koyan durumların göz ardı edilmesi ile bilişselcilğe geçiş döneminin gerçekleştiği görülmektedir. Davranışçı ve bilişsel yaklaşım bilişselcilerin öğrenmeye etki eden durumlardan öğrenene odaklanması, öğrenmeyi öğrenenin aktif yer aldığı bir süreç şeklinde ifade etmesi olarak belirtilmektedir (Saban, 2002). Öğrenme ortamlarının çoğalması veya farklılaşması, öğrenmeye doğrudan etki eden bireysel özelliklerin önemine de dikkat çekmektedir, çünkü her birey farklıdır. Bu durumun farkına varılması sonucu öğrenme stilleri kavramı ortaya çıkmıştır. Öğrenme stili, bireylerin öğrenme çevresiyle ilgili algısını belirten bireysel özellikler olarak belirtilmektedir (Heinich, Molenda, Russel & Smaldino, 1996). Dunn ve Dunn, (1993) öğrenme stilini, “her bireyde farklılık gösteren, bilgiyi alma ve zihne yerleştirme yolu” şeklinde tanımlanmaktadır. Öğrenme stili ile ilgili farklı tanımlar bulunmakta ve bu tanımlarda farklı boyutlara odaklanılmaktadır. Öğrenme stilleriyle ilgili çeşitli modeller ortaya konmuştur. Bunlar arasında bilinen ve öne çıkan, bu çalışmanın da temelini oluşturan model Kolb’un Deneyimsel Öğrenme Kuramı’dır. Bu kuramda bilginin deneyimler sonucunda oluştuğuna dikkat çekilmekte, bireylerin öğrenmesinde farklı boyutlar olduğu vurgulanmaktadır. Kolb, öğrenme stillerinin ortaya çıkmasında bireylerin birbirleriyle ve çevresiyle olan etkileşiminin önemli olduğunu ifade etmektedir. Buna göre yansıtıcı gözlem, somut yaşantı, aktif yaşantı ve soyut kavramsallaştırma şeklinde dört farklı boyut olduğu belirtilmektedir (Kolb, 1984). Bu boyutların bileşeni olarak ortaya çıkan öğrenme stilleri ise yerleştiren, özümseyen, değiştiren ve ayırtıran şeklinde ifade edilmektedir (Aşkar ve Akkoyunlu 1993). Kolb’a (1984) göre öğrenme stilleri sabit kalmamakta, bireylerin yaşantılarıyla birlikte sürekli bir değişim hali içerisinde bulunmaktadır. Her bir öğrenme stiliyle birlikte bireylerin öğrenme konusunda farklı özellikleri de taşıdığı belirtilebilir.

Değiştiren öğrenme stili, somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem öğrenme yollarını içine almaktadır. Öğrenirken sabırlı, dikkatli ve nesnel yargılarda bulunmakta fakat harekete geçmemektedirler (Aşkar & Akkoyunlu 1993). Bu öğrenme stiline sahip bireyler, öğrenirken sabırlı ve dikkatlidirler. Beyin fırtınası tekniği sürecindeki gibi değişik fikirlerin ortaya çıkarıldığı durumlara odaklanmaktan zevk alırlar. Bu öğrenme

stiline sahip bireylerin, duygu ve düşüncelerini dikkate alarak öğrendiklerine ve yaratıcı yanlarının güçlü olduğuna vurgu yapılmaktadır (Ekici, 2003; Riding & Rayner, 1998; Akt: Gencel, 2006).

Özümseyen öğrenme stili; yansıtıcı gözlem ve soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimlerinin birleşmesinden oluşmaktadır. Öğrenme sürecinde soyut kavram ve fikirlere odaklanılmaktadır (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993). Bu öğrencilerin, planlama yapmada ve problemleri belirlemede başarılı oldukları fakat uygulama içeren işlerde sistematik bir şekilde süreci sürdürmede genelde yetersiz oldukları görülmektedir (Kolb, 1981; Kolb, 1999; Akt: Gencel, 2006).

Ayrıştırıcı öğrenme stili; soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı öğrenme yollarını içermektedir. Problem çözme konusunda başarılıdır. Bu süreçte sistemli bir planlama yapmakta ve yaparak öğrenmektedirler (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993). “Fikirlerin pratik uygulayıcıları” şeklinde nitelendirilen bu öğrenciler, uygulamalar ve denemelerle birlikte doğru bilgiyi elde etmeye çalışmaktadırlar. Bunun yanında öğretmenin rehberlik etmesine ve sık sık geri bildirim verilmesine ihtiyaç duymaktadırlar (Kolb, 1999; Akt: Gencel, 2006).

Yerleştiren öğrenme stili, somut yaşantı ve aktif yaşantı öğrenme yollarını kapsamaktadır. Bu öğrenme stilindeki öğrenciler yaparak ve hissederek öğrenmeyi tercih etmektedirler. Planlama yapmakta, yeni tecrübelerle açık olma ve aldıkları kararları yürütmede başarılıdır (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993; Kolb, 1984). Geçmişteki yaşantılarından faydalanmaları önemli özelliklerindedir (Kolb, 1984; Akt: Gencel, 2006)

Alan yazın incelendiğinde öğrenme stilleri konusunda Coşkun ve Demirtaş’ın (2015) çalışmasında, ortaokul 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin değiştiren öğrenme stiline sahip oldukları, öğrenme stilleri ve cinsiyet arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin öğrenme stillerine göre matematikteki başarı ve kaygılarının anlamlı şekilde farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Koca (2011) tarafından yapılan çalışmada, 8.sınıfta öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stilleri araştırılmıştır. Buna göre sırasıyla değiştiren, özümseyen, ayrıştırıcı ve yerleştiren öğrenme stillerinin baskın olduğu görülmüştür. Ek olarak, öğrencilerin öğrenme stillerine göre matematiğe yönelik tutumlarında, matematik kaygılarında, akademik başarılarında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Peker ve Mirasyedioğlu’nun 2008 yılında yapılan çalışmasında sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin öğrenme stillerine göre matematikle ilgili tutumlarındaki farklılıklar incelenmiş ve özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerin tutumlarının en düşük ve ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin en yüksek tutuma sahip olduğu bulunmuştur. Özgen ve Alkan (2014) çalışmalarında, lisede öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stilleri dikkate alınarak hazırlanan öğrenme etkinliklerinin kullanıldığı öğrenme ortamının öğrencilerin problem çözme becerilerini arttırdığını ancak tutum konusunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit etmişlerdir. Genel olarak literatürdeki çalışmalara bakıldığında matematik eğitimi alanında öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesine yönelik çeşitli araştırmalara rastlanmaktadır. Yapılan çalışmaların çoğunda öğrenme stillerinin belirlenmesine odaklanılıp öğrencilerin öğrenme stilleri ve akademik başarı, cinsiyet, sınıf düzeyi (Coşkun & Demirtaş, 2015; Koca, 2011; Peker & Mirasyedioğlu, 2008), matematik dersine yönelik tutum (Keşan, Yetişir & Kaya 2011; Özgen & Alkan, 2014; Peker & Mirasyedioğlu, 2008; Sırmacı, 2010), matematik kaygısı (Keşan, Yetişir & Kaya (2011), problem çözme (Açık, 2013; Özgen & Alkan, 2014) gibi değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalar da mevcuttur. Karaman & Çil, (2021) tarafından yapılan çalışma ile farklı öğrenme stillerinin duyuşsal alanları etkileyeceği de görülmüştür. Tüm bu çalışmalar incelendiğinde öğrenme stilleri ile matematiksel ilişkilendirme öz yeterliklerinin incelenmesinin önemli olduğu ve bu bağlamda farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin matematiksel ilişkilendirme öz yeterlik inançlarının farklılaşacağı düşünülmüştür. Bu bağlamda bu çalışmada lise öğrencilerinin öğrenme stilleri ve matematiksel ilişkilendirmeye yönelik öz yeterlik inançları belirlenerek bunlar arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Lise öğrencilerinin sahip olduğu öğrenme stilleri nedir?

2. Lise öğrencilerinin matematiksel ilişkilendirme öz yeterlik düzeyi nedir?
3. Lise öğrencilerinin matematiksel ilişkilendirme öz yeterlik düzeyleri, öğrenme stillerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli benimsenmiştir. Nicel araştırma yöntemleri, çeşitli değişkenler arasında bulunan ilişkileri incelemekte ve nesnel kuramların test edilmesinde kullanılmaktadır (Creswell, 2016). Bu yöntem içerisinde bulunan ilişkisel tarama modeli ise birden fazla değişken arasında yer alan, birlikte bir değişimin olup olmadığını ve bu değişimin ne seviyede olduğunu ortaya koymayı amaçlayan araştırma modelleri şeklinde ifade edilmektedir (Karasar, 2020).

Örneklem

Bu araştırmanın katılımcılarını 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar döneminde İç Anadolu Bölgesinde yer alan, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet okulunda öğrenim gören 222 lise öğrencisi oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada lise öğrencilerinin matematiksel ilişkilendirme öz yeterlik düzeylerinin tespit edilmesi amacıyla veriler Özgen ve Bindak'ın (2018) geliştirdiği "Matematiksel İlişkilendirme Öz Yeterlik Ölçeği" ile toplanmıştır. Ölçek 6 olumsuz madde içermekte ve toplam 22 maddeden oluşmaktadır. Her bir madde "her zaman", "çoğu zaman", "bazen", "nadiren" ve "hiçbir zaman" şeklinde cevaplanmaktadır. Ölçek içerisinde bulunan olumlu maddeler 5'ten 1'e doğru, olumsuz maddeler 1'den 5'e olacak şekilde değerlendirilmektedir. Buna göre ölçekten en yüksek 110, en düşük puan 22 puan alınabilmektedir (Özgen ve Bindak, 2018). Lise öğrencilerinin öğrenme stilleriyle ilgili verileri toplama sürecinde ise Kolb'un (1999) geliştirdiği ve Gencel'in (2006) Türkçeye uyarladığı "Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri-III" ölçeğinden yararlanılmıştır. Ölçek tamamlamalı şekilde 4 seçeneği olan 12 maddeden oluşmaktadır. Her maddeye öğrencilerin kendilerine en çok uyandan en az uyana doğru 4, 3, 2, 1 puan yazmaları istenmektedir. Ölçekten en az 12, en fazla ise 48 puan alınabilmektedir. Daha sonrasında elde edilen puanlar Soyut Kavramsallaştırma (SK) - Somut Deneyim (SD) ve Aktif Deneyim (AD) -Yansıtıcı Gözlem (YG) haline getirilerek -36 ile +36 aralığında ifade edilmektedir. SK - SD sonucu ortaya çıkan pozitif puan soyut öğrenmeye, negatif puan ise somut öğrenmeye; AD - YG ile ortaya çıkan puanlar ise aktif veya yansıtıcı öğrenmeye vurgu yapmaktadır (Gencel, 2006).

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde öncelikle normallik testi gerçekleştirilmiştir. Normal dağılım olup olmadığının belirlenmesinde basıklık ve çarpıklık değerleri dikkate alınmıştır. Bu değerlerin -1.5 ve +1.5 aralığında yer aldığı ve normal dağılıma sahip olduğu belirlenmiştir (Tabachnick & Fidell, 2013). Dolayısıyla parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Daha sonrasında matematiksel ilişkilendirme öz yeterlik düzeylerinin öğrenme stillerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek ve ikili karşılaştırmaları gerçekleştirmek amacıyla Post-Hoc testlerinden Gabriel testi kullanılmıştır. Gabriel testinin örneklem büyüklüklerinin farklı ve varyansların eşit olması durumlarında kullanıldığı bilinmektedir (Gabriel, 1978).

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde her bir alt probleme cevap bulmak üzere elde edilen bulgular tablolar yardımıyla verilmektedir. Araştırmanın birinci alt problemi olan "Lise öğrencilerinin sahip olduğu öğrenme stilleri nedir?" sorusuna yönelik ulaşılan veriler Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1. Lise öğrencilerinin öğrenme stilleri

Öğrenme stilleri	f	Yüzde(%)
Ayrıştıran	41	18,47
Yerleştiren	25	11,26
Özümseyen	90	40,54
Değiştiren	66	29,73
Toplam	222	100

Tablo 1'e bakıldığında lise öğrencilerinin %40,54'ünün özümseyen, %29,73'ünün değiştiren, %18,47'sinin ayrıştıran ve %11,26'sının yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir. Lise öğrencilerinin büyük çoğunlunun (%40,54) özümseyen öğrenme stilinde yani soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem öğrenme biçimlerini kullanan bireyler olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan "Lise öğrencilerinin matematiksel ilişkilendirme öz yeterlik düzeyi nedir?" sorusuna yönelik lise öğrencilerinin matematiksel ilişkilendirme öz yeterliklerine ait bulgular Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2. Lise öğrencilerinin matematiksel ilişkilendirme öz yeterlikleri

	N	\bar{x}	Ss	Maks.	Min.
Zorluk*	222	18,65	4,18	6,00	29,00
Matematiği kullanma**	222	15,01	3,82	5,00	24,00
Matematiği kendi içerisinde ilişkilendirme**	222	15,48	3,86	5,00	25,00
Günlük yaşamla ilişkilendirme***	222	8,40	2,61	3,00	15,00
Farklı disiplinlerle ilişkilendirme***	222	8,55	2,56	3,00	15,00
Matematiksel ilişkilendirme öz yeterlik****	222	66,10	12,63	28,00	105,00

Not: Alınabilecek en düşük-yüksek puan= 6-30*, 5-25**, 3-15***, 22-110****

Tablo 2'deki değerlere bakıldığında lise öğrencilerinin matematiksel ilişkilendirme öz yeterlik puanları ortalamasının $66,10 \pm 12,63$ (Min.=22; Maks.=110) olarak çıktığı görülmektedir. Matematiksel ilişkilendirme öz yeterlik ölçeğinin alt boyutları olan zorluk $18,65 \pm 4,18$ (Min.=6; Maks.=30), matematiği kullanma $15,01 \pm 3,82$ (Min.=5; Maks.=25), matematiği kendi içerisinde ilişkilendirme $15,48 \pm 3,86$ (Min.=5; Maks.=25), günlük yaşamla ilişkilendirme $8,40 \pm 2,61$ (Min.=3; Maks.=15) ve farklı disiplinlerle ilişkilendirme $8,55 \pm 2,56$ (Min.=3; Maks.=15) ortalama değerlerine sahiptir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan "Lise öğrencilerinin matematiksel ilişkilendirme öz yeterlik düzeyleri öğrenme stillerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusuna yönelik lise öğrencilerinin öğrenme stillerine göre matematiksel ilişkilendirme öz yeterlik puan ortalamaları ve bu gruplar arası farkın olup olmadığına yönelik ANOVA sonuçları Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3. Lise öğrencilerinin matematiksel ilişkilendirme öz yeterlik puanlarının öğrenme stili değişkenine göre ANOVA sonuçları

Değişken	Öğr. St.	N	\bar{x}	Ss	SD	KT	F	p
----------	----------	---	-----------	----	----	----	---	---

Matematiksel İlişkilendirme Öz Yeterlik	Ayrıştırıcı	41	71,63	13,75	Gruplararası	3	1875,88	4,08	0,008
	Değiştiren	66	64,03	11,51	Gruplarıçı	218	333389,94		
	Özümseyen	90	64,51	12,05	Toplam	221	35265,82		
	Yerleştiren	25	68,20	13,36					
	Toplam	222	66,10	12,63					
Zorluk	Ayrıştırıcı	41	20,27	3,87	Gruplararası	3	149,05	2,92	0,035
	Değiştiren	66	17,93	4,10	Gruplarıçı	218	3705,25		
	Özümseyen	90	18,60	4,20	Toplam	221	3854,29		
	Yerleştiren	25	18,08	4,29					
	Toplam	222	18,65	4,18					
Matematiği kullanma	Ayrıştırıcı	41	16,31	3,95	Gruplararası	3	108,72	2,53	0,058
	Değiştiren	66	14,83	3,57	Gruplarıçı	218	3122,24		
	Özümseyen	90	14,42	3,85	Toplam	221	3230,96		
	Yerleştiren	25	15,48	3,84					
	Toplam	222	15,01	3,82					
Matematiği kendi içerisinde ilişkilendirme	Ayrıştırıcı	41	16,80	4,24	Gruplararası	3	139,59	3,21	0,024
	Değiştiren	66	14,76	3,58	Gruplarıçı	218	3155,84		
	Özümseyen	90	15,14	3,87	Toplam	221	3295,43		
	Yerleştiren	25	16,44	3,34					
	Toplam	222	15,48	3,86					
Günlük yaşamla ilişkilendirme	Ayrıştırıcı	41	8,90	2,75	Gruplararası	3	29,56	1,46	0,228
	Değiştiren	66	8,15	2,45	Gruplarıçı	218	1475,56		
	Özümseyen	90	8,17	2,55	Toplam	221	1505,12		
	Yerleştiren	25	9,04	2,94					
	Toplam	222	8,40	2,61					
	Ayrıştırıcı	41	9,34	2,75	Gruplararası	3	50,13	2,60	0,053

Farklı disiplinlerle ilişkilendirme	Değiştiren	66	8,35	2,38	Grupları	218	1400,72
	Özümseyen	90	8,18	2,55	Toplam	221	1450,85
	Yerleştiren	25	9,16	2,49			
	Toplam	222	8,55	2,56			

Tablo 3'e bakıldığında lise öğrencilerinin matematiksel ilişkilendirme öz yeterlik puan ortalamasının en yüksek ayrıştıran (71,63), daha sonra ise sırasıyla yerleştiren (68,20), özümseyen (64,51) ve değiştiren (64,03) öğrenme stiline sahip öğrenci gruplarında olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında yapılan analizler sonucu elde edilen değerlere göre öğrencilerin matematiksel ilişkilendirme öz yeterliklerinin öğrenme stillerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı ($p=0,008<0,05$) görülmektedir. Benzer şekilde matematiksel ilişkilendirme öz yeterlik ölçeğinde yer alan zorluk faktöründe ($p=0,035<0,05$) ve matematiği kendi içerisinde ilişkilendirme faktöründe ($p=0,024<0,05$) öğrenme stillerine göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan matematiği kullanma ($p=0,058>0,05$), günlük yaşamla ilişkilendirme ($p=0,228>0,05$) ve farklı disiplinlerle ilişkilendirme ($p=0,053>0,05$) faktörlerinde öğrenme stillerine göre anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir.

ANOVA analizinden elde edilen sonuçlardan sonra ortaya çıkan anlamlı farklılıkların hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek ve ikili karşılaştırmaları gerçekleştirmek amacıyla Post-Hoc testlerinden Gabriel testi kullanılmıştır. Bu test sonucunda ortaya çıkan değerler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Lise öğrencilerinin öğrenme stillerine göre matematiksel ilişkilendirme öz yeterlik Gabriel testi sonuçları

Bağımlı değişken	Öğrenme stili(I)	Öğrenme stili(J)	Ortalama fark(I-J)	p
Matematiksel ilişkilendirme öz yeterlik	Ayrıştıran	Değiştiren	7,60	0,013
		Özümseyen	7,12	0,013
Zorluk	Ayrıştıran	Değiştiren	2,33	0,027
Matematiği kendi içerisinde ilişkilendirme	Ayrıştıran	Değiştiren	2,05	0,041

Tablo 4'e göre öğrencilerin matematiksel ilişkilendirme öz yeterlik puanlarının öğrenme stillerine göre ikili gruplarda ayrıştıran-değiştiren, ayrıştıran-özümseyen arasında ayrıştıran grup lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Zorluk ve matematiği kendi içerisinde ilişkilendirme faktörünün öğrenme stillerine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Her ikisinde de ikili gruplarda ayrıştıran-değiştiren arasında ayrıştıran öğrenme stiline sahip grup lehine farkın olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Lise öğrencilerin öğrenme stilleri ve matematiksel ilişkilendirmeye yönelik öz yeterlik inançları belirlenerek, matematiksel ilişkilendirme öz yeterlik düzeylerinin öğrenme stillerine göre farklılaşmasının incelendiği bu çalışmada öncelikle lise öğrencilerinin hangi öğrenme stiline sahip oldukları tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre lise öğrencilerin daha yüksek oranla özümseyen öğrenme stiline sahip oldukları görülmektedir. En düşük oranla ise yerleştiren öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Benzer şekilde Sezer (2006) ve Beydoğan (2009) tarafından lise öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalarda öğrencilerin daha çok özümseyen öğrenme stiline sahip oldukları görülmektedir ki bunlar çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Özümseyen öğrenciler daha çok izleyerek ve düşünerek öğrenme eğilimindedirler. Kolb, öğrenme stillerinin oluşmasında öğrencilerin birbirleriyle veya çevresiyle olan etkileşimlerinin

önemine vurgu yapmaktadır (Kolb, 1984). Buna göre matematiğin yapısı gereği soyut fikir ve kavramlar üzerinden bir öğretim sürecinin yürütülmesi bu durumun ortaya çıkmasına sebep olarak gösterilebilir.

İkinci alt problem doğrultusunda lise öğrencilerin matematiksel ilişkilendirme öz yeterlik düzeyleri incelenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında zorluk ve matematiği kendi içerisinde ilişkilendirme alt boyutlarında ortalamanın diğerlerine göre daha yüksek, günlük yaşamla ilişkilendirme faktöründe ise en düşük olduğu görülmektedir. Günlük yaşamla ilişkilendirmeye yönelik öz yeterliklerinin düşük olmasının sebebi, matematiğin soyut bir ders olmasından ve günlük yaşam ile ilişkilendirmesinde zorlanılmasından kaynaklanıyor olabilir. Benzer şekilde Yılmaz (2022) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin matematiksel ilişkilendirme öz yeterlikleri ortalamasının bu çalışmayla yakın olduğu, alt boyutlarda en yüksek ortalamanın zorluk, en düşük ise farklı disiplinlerle ilişkilendirme boyutunda olduğu belirlenmiştir. Bu durumun aksine Kaya (2020) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin matematiksel ilişkilendirme öz yeterlik düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğu ifade edilmiş, en yüksek ortalamanın günlük yaşamla ilişkilendirme ve en düşük ortalamanın zorluk boyutunda ortaya çıktığı belirtilmiştir. Günlük yaşamla ilişkilendirme ortalamasının yüksek çıkması noktasında bu çalışmanın sonuçları ile çelişmektedir. Mersin ve Akkaş (2023) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmen adaylarının matematiksel ilişkilendirme öz yeterlik alt boyutlarında matematiği kendi içerisinde ilişkilendirme ortalamasının en yüksek, matematiği kullanma ortalamasının ise en düşük olduğu belirlenmiştir.

Üçüncü alt problem doğrultusunda lise öğrencilerinin matematiksel ilişkilendirme öz yeterlik düzeylerinin öğrenme stillerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda matematiksel ilişkilendirme öz yeterliklerinin farklı öğrenme stiline göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre öğrencilerin öğrenme stilleri ile matematiksel ilişkilendirme öz yeterlikleri arasında ilişki olduğu söylenebilir. Bu durumun ikili karşılaştırmalarda ayırıştırıcı-değiştiren ve ayırıştırıcı-özümseyen arasında ayırıştırıcı öğrenme stili grubu lehine olduğu belirlenmiştir. Alt boyutlarda ise zorluk ve matematiği kendi içerisinde ilişkilendirme faktörlerinin öğrenme stillerine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Her ikisinde de ikili karşılaştırmalarda ayırıştırıcı-değiştiren arasında ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip grup lehine farklılığın olduğu görülmektedir. Ayırıştırıcı öğrenme stiline öğrencilerin kuramları test ederek öğrenmeleri, problem çözmede iyi olmaları, detaylara önem vermeleri, deney yapmaları ve üzerinde fikirler yürütmeleri, nesnelerin, formüllerin nasıl çalıştığını bilmek istemeleri (Baykara Pehlivan, 2010) bu sonuca sebep olarak gösterilebilir. Sorgulayan, yorum yapan, nedenini araştıran öğrencilerin matematiğin sadece işlemlerden ibaret olmadığını, matematiğe günlük yaşamda ve farklı disiplinlerde de ihtiyaç olduğunu bilmesi önemlidir. Dolayısıyla bu durumun matematiksel ilişkilendirmede başarılı olmalarını sağladığı yorumu yapılabilir. Ayrıca bu şekilde öğrenenlerin matematikteki zorlukla başa çıkabilmede ve matematikteki kavramları veya konuları birbiriyle ilişkilendirebilmede daha iyi olabileceği ifade edilebilir.

Araştırmada elde edilen bulgular ve sonuçlar dikkate alınarak birtakım önerilerde bulunulabilir. Buna göre;

- Öğretmenlerin, öğrencilerin matematiksel ilişkilendirme öz yeterliklerini geliştirme sürecinde öğrenme stillerini dikkate almaları faydalı olacaktır.
- Araştırma sonucunda elde edilen sonuca göre bazı öğrenme stillerindeki öğrencilerin ilişkilendirme öz yeterlik düzeylerinin düşük olmasının sebebini ortaya koyan araştırmalar yapılabilir.
- Öğrenme stillerine göre yapılacak matematik öğretiminin öğrencilerin matematiksel ilişkilendirme öz yeterlik düzeylerine etkisi araştırılabilir.

Kaynakça

Açık, S. (2013). Lise öğrencilerinin öğrenme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Aladağ, E., & Şahinkaya, N. (2013). Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının sosyal bilgiler ve matematik derslerinin ilişkilendirilmesine yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 157-176.

-
- Arthur, Y. D., Owusu, E. K., Asiedu-Addo, S. & Arhin, A. K. (2018). Connecting mathematics to real life problems: A teaching quality that improves students' mathematics interest. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 8 (4), 65-71.
- Aşkar, P. & Akkoyunlu, B. (1993). Kolb öğrenme stili envanteri. *Eğitim ve Bilim*, 87, 37-47.
- Baki, A., Çatlıoğlu, H., Coştu, S. & Birgin, O. (2009). Conceptions of high school students about mathematical connections to the real life. *Procedia Social and Behavioral Sciences 1*, 1402–1407.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Baykara Pehlivan, K., (2010), Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Çalışma, *İlköğretim Online*, 9(2), 749-763.
- Beydoğan, Ö. (2009). Lise öğrencilerinin öğrenme stillerine göre okuma-anlama sürecinde ayırt etme stratejilerini kullanma düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1) , 51-67 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59520/855968>
- Bingölbali, E. & Coşkun, M. (2016). İlişkilendirme becerisinin matematik öğretiminde kullanımının geliştirilmesi için kavramsal çerçeve önerisi. *Eğitim ve Bilim*, 41 (183), 233-249.
- Bosse, M. J. (2003). The Beauty of “and” and “or”: Connections within mathematics for students with learning differences. *Mathematics and Computer Education*, 37 (1), 105.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma Deseni Nitel Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. Çeviri Editörü: Selçuk Beşir Demir. Eğiten Kitap Yayınları.
- Coşkun, N. ve Demirtaş, V. Y. (2015) Öğrenme stillerine göre ortaokul öğrencilerinin matematik dersi başarı ve kaygı düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (2), 549-56.
- Dunn, R. and Dunn, K. (1993). Teaching secondary students through their individual learning styles practical approaches for grades 7–12. Massachusetts: Ailyn and Bacon, USA
- Eli, J. A. (2009). *An exploratory mixed methods study of prospective middle grades teachers' mathematical connections while completing investigative tasks in geometry*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Kentucky.
- Ekici, G. (2003). *Öğrenme Stiline Dayalı Öğretim ve Biyoloji Dersi Öğretimine Yönelik Ders Plan Örnekleri*. Ankara: Gazi Kitabevi (1.Baskı).
- Gabriel, K. R. (1978). A simple method of multiple comparisons of means. *Journal of the American Statistical Association*, 73 (364), 724-729.
- Gencel, İ. E. (2006). *Öğrenme stilleri, deneysel öğrenme kuramına dayalı eğitim, tutum ve sosyal bilgiler program hedeflerine erişimi düzeyi*. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gencel, İ. E. (2007). Kolb'un deneysel öğrenme kuramına dayalı öğrenme stilleri envanteri-III'ü Türkçeye uyarlama çalışması, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (2), 120-139.
- Gözen, Ş. (2001). *Matematik ve öğretimi*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Hiebert, J., & Carpenter, T. (1992). Learning and Teaching with Understanding. In D. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 65–97). New York: Macmillan.
- Heinich, R., Molenda, M., Russel, J. D. & Smaldino, S. E. (1996). *Instructional media and technologies for learning*. Fifth Edition, NJ: Printice-Hall.

Karaman, İ. & Çil, O. (2021). Öğretmenlerin Matematiksel İlişkilendirme Öz Yeterlik İnançları ile Matematik ve Matematik Öğretim Kaygıları Arasındaki İlişki . Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 18 (1) , 1042-1072 . DOI: 10.33711/yyuefd.957388

Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kaya, D. (2020). Altıncı sınıf öğrencilerinin matematiksel ilişkilendirme öz yeterlik düzeylerinin algılanan öğretmen duygusal destek, cinsiyet ve matematik başarısı açısından incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 14 (1), 106-132. ISSN: 1307-6086

Kenedi, A. K., Helsa, Y., Ariani, Y., Zainil, M., & Hendri, S. (2019). Mathematical connection of elementary school students to solve mathematical problems. *Journal on Mathematics Education*, 10 (1), 69-80.

Keşan, C., Yetişir, Ş. ve Kaya, D. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin görsel, işitsel ve kinestetik durumlarının belirlenmesi ve matematiğe yönelik tutumların başarıya etkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6 (4), 2660-2674.

Koca, S. (2011). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin matematik başarı, tutum ve kaygılarının öğrenme stillerine göre farklılığının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Kolb, D.A. (1981) Learning styles and disciplinary difference. *The Modern American College*, Jossey Bass, 232-255.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.:Prentice-Hall.

Kolb, D. A. (1999). *The Kolb learning style inventory*. Hay Resources Direct.

Mersin, N., & Akkaş, E. (2023). Matematik öğretmeni adaylarının oran-orantı konusuna yönelik problem kurma bağlamında matematiksel ilişkilendirme becerisi ile problem kurma ve ilişkilendirme öz-yeterliklerinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 12 (1):237-248

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2009). *İlköğretim matematik dersi öğretim programı*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *Ortaöğretim matematik öğretim programı*. Ankara.

National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.

Olkun, S. & Toluk-Uçar, Z. (2014). *İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi*. Ankara: Eğiten Kitap.

Özgen, K. ve Alkan, H. (2014). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı kapsamında, öğrencilerin öğrenme stillerine uygun öğrenme etkinliklerinin akademik başarı ve tutuma etkileri: fonksiyon ve türev kavramı örnekleme. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 5 (1), 1-38.

Özgen, K. & Bindak, R. (2018). Matematiksel ilişkilendirme öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, 26 (3), 913-924. doi:10.24106/kefdergi.413386

Peker, M., & Mirasyedioğlu, Ş. (2008). Pre-service elementary school teachers' learning styles and attitudes towards mathematics. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 4(1), 21- 26.

Riding, R. ve Rayner, S. (1998). *Cognitive Styles and Learning Strategies: Understanding Style Differences in Learning and Behaviour*. London: D. Fulton Publishers.

Saban, A. (2002). *Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitimi*, Ankara: Nobel Yayıncılık.

Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. (24. Basım). Ankara: Yargı Yayınları.

Sezer, A. (2006). IX. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile coğrafya dersi başarı puanları ve coğrafya dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(13), 1-10. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunikkefd/issue/2774/37134>

Sırmacı, N. (2010). The relationship between the attitudes towards mathematics and learning styles. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 644–648.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Allyn and Bacon.

Tepedelenlioğlu, N. (2017). *Kim korkar matematikten*. İstanbul: Nesin Yayıncılık.

Waring, C. (2013). *Sıfırdan sonsuza matematiğin öyküsü*. İstanbul: Say Yayınları.

Yavuz-Mumcu, H. (2018). Matematiksel ilişkilendirme becerisinin kuramsal boyutta incelenmesi: Türev kavramı örneği. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9 (2), 211-248.

Yenilmez, K. & Uysal, E. (2007). İlköğretim öğrencilerinin matematiksel kavram ve sembolleri günlük hayatla ilişkilendirme düzeyi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(24), 89-98.

Yılmaz, M. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin matematiksel ilişkilendirme öz yeterlikleriyle problem çözme başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Konya.

Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Öz Denetim Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Gülnur AKDAŞ MEMİ¹

MEB

Özet

Problem Durumu: Öğrencilerin teknoloji kullanımları, verimli zaman kullanımı ya da eğitim başarısı gibi önemli hedefleri etkileyebilmektedir. Gittikçe zorlaşan eğitim kademelerinde öğrencilerin akademik başarı sağlayabilmeleri akademik öz denetim becerilerine bağlıdır. **Araştırmanın amacı:** Bu araştırmanın amacı ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin akademik öz denetim becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. **Metot:** Çalışma ilişkisel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Araştırmaya 2022-2023 eğitim öğretim yılında Antalya'nın Kepez ilçesindeki Fatma Nur Çelik İmam Hatip Ortaokulu'nda öğrenim görmekte olan ve elverişlilik örnekleme ile belirlenerek davet edilmiş 94 öğrenci katılmıştır. Veriler Büyük (2020) tarafından geliştirilen "Akademik Öz Denetim Ölçeği" ile kişisel bilgi formu ile toplanmıştır. Veriler betimleyici istatistiklere ek olarak Student's t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi ve Pearson's r teknikleri ile çözümlenmiştir. **Bulgular ve Sonuç:** Öğrencilerin Akademik öz denetimleri ile sosyal medya kullanım durumları ve dijital oyun oynama durumları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin akademik öz denetimleri ile öğrencilerin akademik ortalamaları arasında düşük düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. **Öneriler:** Öğrencilerin sosyal medyayı kullanımının yararlı da olabildiği düşünüldüğünde, sosyal medyanın eğitimin bir parçası haline getirilerek bunun bir fırsata dönüştürülmesi sağlanabilir. Öğretmenler, öğrencilerin akademik öz denetimlerini arttırmak için daha fazla sorumluluk almalarına zemin hazırlayabilirler. Çevrimiçi sınıflar oluşturularak öğrencilere dersle ilgili tartışma ve görüş alışverişinde bulunma olanağı tanınabilir.

Anahtar Sözcükler: Akademik Öz Denetim, Ortaokul Öğrencileri, Sosyal Medya Kullanımı, Dijital Oyun

Giriş

Teknolojinin gelişmesi ile küreselleşmenin ve özgürlüğün sınırlarının genişlemesi sonucunda insanlar sanal dünyalarda kimliklerini yitirme kaygısı yaşamaya başlamıştır. Teknoloji kullanımı, temel bedensel gereksinimlerin ötesinde, günümüzde en sık deneyimlenmek istenen arzulardan biri haline gelmiştir (Hofmann vd., 2012b). Ancak öğrencilerin teknoloji kullanımları, verimli zaman kullanımı ya da eğitim başarısı gibi önemli hedeflerle çelişebilmektedir (Reinecke ve Hofmann, 2016). Teknolojiye kolay erişebiliyor olmak yeni ileti ve haberleri kontrol etme gereksinimi ile birleştiğinde, akıllı telefon gibi bilgi teknolojileri ders çalışmak gibi uzun süreli dikkat ve odaklanma gerektiren etkinliklere katılımı olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Troll vd., 2021).

Öz denetim, anlık dürtülere ve tersini yapma arzularına rağmen bireylerin daha yüksek hedeflere ulaşmak için dikkatlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenledikleri süreçler dizisi olarak tanımlanmaktadır (Duckworth vd., 2014). Bireyin mevcut durumunu, ruh halini, alışkanlıklarını uzun vadede daha istedik ve yararlı bir düzeye getirmek için gösterdiği bilinçli bir çaba, bu süreçte kullandığı bir araçtır (Forgas vd., 2009). Çocukluktan itibaren öz denetimin geliştirilmesinin bireyin gelişim sürecine ve sonraki yaşantılarına genel olarak olumlu katkı sağlayabilmektedir (Duckworth ve Seligman, 2017; Robson vd., 2020). Yüksek öz denetimli kişiler çeldiricilere direnmede, dikkatlerini daha iyi toplamada ve kontrol edemeyecekleri şeylerle ilgili takıntılarını durdurmada daha başarılıdırlar (Smithers vd., 2018). Öz denetim, başarılı bir akademik performansa ulaşmak için gösterilen çabanın temelinde yer almaktadır (Arnesen vd., 2017). Öz denetimin, genç yaşlardan başlayarak öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu bildirilmiştir (Mischel vd., 1989; Shoda vd., 1990). Güçlü öz denetim becerilerine sahip öğrenciler,

¹ Sorumlu Yazar. Öğretmen, MEB, Fatma Nur Çelik İmam Hatip Ortaokulu, gulturakdasmemi@gmail.com

öğrenme sırasında zamanlarını daha etkili bir biçimde yönetebilmekte, akademik görevleri zamanında tamamlayabilmekte ve boş zaman etkinliklerinin olumsuz etkilerini ve akademik öğrenmeleri üzerindeki duygusal müdahaleyi önlemek için daha iyi yetenekler gösterebilmektedirler (Tangney vd., 2004). Öz denetim, bireyin davranışlarını kişisel değerlerine ve toplumsal beklentilerine uyacak biçimde bağımsız olarak ayarlama becerisidir (Muraven ve Baumeister, 2000). Öz denetim, bireyin toplum tarafından kabul edilmeyen ya da toplumun beklenmediği kişisel dürtülerini bastırmasına ve kişinin düşünce, duygu ve davranışlarını toplumsal olarak kabul edilebilir davranışlar sergilemesi için daha iyi ayarlamasına yardımcı olmaktadır (Ronen vd., 2007).

Akademik öz denetimi yüksek olan bireylerin kendine hedef koyan, zorluk ve beklentiler karşısında olumlu düşünebilen, sosyal ve sosyal olmayan bilginin yardımına inanan, not tutan, öğrenmeyi kolaylaştırmak için çevresini yapılandıran, öz değerlendirmelere başvuran ve yazılı materyalleri gözden geçiren bireyler olduğu söylenebilmektedir (Galla vd., 2018). Öğrencilerin başarılı akademik performans elde etme çabalarının merkezinde yer alır ve okul başarısı için IQ'dan daha önemli olduğu bulunmuştur (Duckworth ve Seligman, 2005). Öğrencilerin öz denetim sağlamadaki başarıları, bugün yeni güçlüklerle karşı karşıyadır, çünkü öğrenciler sıklıkla kullanabilecekleri cep telefonu ya da bilgisayarlara erişebilmektedir (Wastie vd., 2013). Öğrencilerin akademik görevleri kuşaklar boyunca oldukça benzer olsa da artık onlarla rekabet eden dikkat dağıtıcı dijital aygıtlar son yıllarda önemli ölçüde gelişmiştir. Okullarda can sıkıntısına katlanarak derse katılan ve derse dikkatini verebilen, ders çalışırken dikkat dağıtıcıları görmezden gelebilen, ödevlerini düzenli yapan, daha titiz bir şekilde sınavlara hazırlanabilen, planlı çalışan ve akademik hedefleri olan öğrencilerin yüksek notlar alma olasılıkları akranlarına göre daha yüksektir (Duckworth vd., 2019; Tangney vd., 2004).

Öğrencilerin akademik başarıları, onların akademik öz denetim becerilerinden ve çabalarından etkilenmektedir. İlkokuldan sonra kuramsal derslerin artması, daha nitelikli eğitim kademesine geçiş için öğrencilerin girmesi gereken merkezi sınavlar, öğrencilerin akademik sorumluluklarını arttırarak öğrencilerin yaşamlarında okula ilişkin değişkenlerin ve akademik başarının daha öncelikli bir hale getirmiştir. Akademik öz denetim becerilerinin yüksek olmasının sadece akademik başarıyla orantılı olmadığına aynı zamanda okul yaşantısına olumlu yansiyarak akademik kariyer fırsatlarını artırıp, çocuğun yaşamında olumlu çıktılar sağlayabilmektedir. Öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin, öğrencilerin akademik öz denetim becerileri içerisinde incelenmesi, bu bağlamda öğrencilerin öz denetim becerilerini geliştirilebilecek çözümlere yönelik katkı sağlayacaktır. Daha önce yapılan çalışmalarda ortaokul öğrencilerinin akademik öz denetim düzeylerine ilişkin herhangi bir çalışma yapılmamış, akademik başarı düzeyleri ile aynı tasarım içinde incelenmemiştir.

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin akademik öz denetim düzeylerinin belirlenmesi ve öğrencilerin akademik öz denetimlerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşma durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Akademik öz denetim becerileri toplamından aldıkları puanların, cinsiyetlerine, ebeveynlerinin eğitim durumlarına, kardeş sayılarına ve teknoloji kullanımına göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve öğrencilerin akademik öz denetimlerinde akademik başarılarının rolünü incelemektir. Bu amaca erişmek için aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- Ortaokul öğrencilerinin akademik öz denetim beceri düzeyleri nedir?
- Öğrencilerin akademik öz denetim becerileri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Öğrencilerin akademik öz denetim becerileri cinsiyetlerine, kardeş sırasına, anne-baba eğitim durumlarına, sosyal medya kullanımına, dijital oyun oynama durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Çalışma ilişkisel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. İlişkisel araştırma değişkenler arası ilişkinin varlığını ve niceliğini belirleyen bir araştırma stratejisidir (Karasar, 2009). Bu çalışmada, ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin akademik öz denetimlerinin çeşitli değişkenler (cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, kardeş sırası, akademik başarılarına ilişkin not ortalamaları, sosyal medyada ve dijital oyunlarda geçirilen süre) açısından aralarında ilişki olup olmadığı araştırılmıştır.

Örnekleme

Araştırmaya, elverişlilik örnekleme ile belirlenen, Antalya Kepez ilçesinde Fatma Nur Çelik İmam Hatip Ortaokulu'nda 6. sınıflarda öğrenim gören 94 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin demografik özelliklerine göre frekans ve yüzde dağılımı Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1. *Araştırmaya Katılan Ortaokul Öğrencilerinin Demografik Özellikleri*

Demografik Özellikler		n	f
Cinsiyet	Erkek	48	51,1
	Kadın	46	48,9
	Toplam	94	100,0
Kardeş Sırası	İlk çocuk	39	41,5
	İkinci çocuk	30	31,9
	Üçüncü çocuk	18	19,1
	Dördüncü ve sonrası	7	7,4
	Toplam	94	100,0
Anne Eğitim Durumu	Hiç okula gitmemiş	6	6,4
	İlkokul mezunu	27	28,7
	Ortaokul mezunu	20	21,3
	Lise mezunu	30	31,9
	Üniversite mezunu	10	10,6
	Lisans üstü mezunu	1	1,1
	Toplam	94	100,0
Baba Eğitim Durumu	Hiç okula gitmemiş	2	2,1
	İlkokul mezunu	21	22,3
	Ortaokul mezunu	28	29,8
	Lise mezunu	31	33,0
	Üniversite mezunu	11	11,7
	Lisans üstü eğitim	1	1,1
	Toplam	94	100,0

Sosyal Medyada Geçirilen Zaman	Hiçbir zaman	4	4,3
	0-30dk	15	16,0
	30dk-1saat	22	23,4
	1-2 saat	28	29,8
	2 saatten çok	25	26,6
	Toplam	94	100,0
Dijital Oyunlarda Geçirilen Zaman	Hiçbir zaman	8	8,5
	0-30dk	13	13,8
	30dk-1saat	20	21,3
	1-2 saat	25	26,6
	2 saaten çok	28	29,8
	Toplam	94	100,0

Tablo 1 incelendiğinde yapılan analiz neticesinde cinsiyet kategorisine bakıldığında, katılımcılardan kadınların oranı %48,9 erkeklerin oranı ise %51,1 olarak tespit edilmiştir. Kardeş sırası kategorisinde ise ilk çocuk olanlar %41,5; ikinci çocuk olanlar %31,9; üçüncü çocuk olanlar %19,1; dördüncü ve sonrası olanlar %7,4 olarak belirlenmiştir. Anne eğitim durumu hiç okula gitmemiş olanların oranı %6,4; ilkokul mezunu olanların oranı %28,7; ortaokul mezunu olanların oranı 21,3; lise mezunu olanların oranı %31,9; üniversite mezunu olanların oranı %10,6; lisansüstü mezunu olanların oranı %1,1 olarak belirlenmiştir. Baba eğitim durumu kategorisine bakıldığında babası hiç okula gitmemiş olanların oranı %2,1; ilkokul mezunu olanların oranı %22,3; ortaokul mezunu olanların oranı 29,8; lise mezunu olanların oranı %33,0; üniversite mezunu olanların oranı %11,7; lisansüstü mezunu olanların oranı %1,1 olarak belirlenmiştir. Sosyal medyada geçirilen zamana bakıldığında ise sosyal medyada hiç zaman geçirmeyenler %4,3; otuz dakikaya kadar zaman geçirenlerin oranı %16,0; otuz dakika bir saat arası zaman geçirenlerin oranı %23,4; birden iki saate kadar zaman geçirenlerin oranı %29,8; iki saatten daha çok zaman geçirenlerin oranı %26,6 olarak tespit edilmiştir. Dijital oyunlarda geçirilen zamana bakıldığında ise sosyal medyada hiç zaman geçirmeyenler %4,3; otuz dakikaya kadar zaman geçirenlerin oranı %16,0; otuz dakika bir saat arası zaman geçirenlerin oranı %23,4; birden iki saate kadar zaman geçirenlerin oranı %29,8; iki saatten daha çok zaman geçirenlerin oranı %26,6 olarak tespit edilmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Akademik Öz denetim Ölçeği: Büyük (2020) tarafından geliştirilen akademik öz denetim ölçeği, “akademik sebat” ve “akademik dikkat” olmak üzere iki alt boyuttan ve 12 öğeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek toplam puan 12 ile 60 arasında değişebilmektedir. Alınan daha yüksek puan daha yüksek akademik öz denetimi göstermektedir. Ölçeğin iç tutarlılığı belirlemek için hesaplanan Cronbach’s Alfa katsayısı tüm ölçek için 0.81, “akademik sebat” boyutu için 0.81, “akademik dikkat” boyutu için ise 0.64 olarak bulunmuştur.

Çalışmada ölçeğin tamamı için normallik testi yapılmıştır. Çalışmada puanların normal dağılıma uygunluğunun belirlenmesi için basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Ayrıca, çalışmada örneklem sayısının 50’den büyük olması nedeniyle Kolmogorov-Smirnov testi (K-S), değişkenlerin puanlarının normalliğe uygunluğunu incelemek için yapılmıştır (Büyüköztürk, 2016). Normallik testinden elde edilen bulgulara göre puan dağılımının normal dağılımdan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür ($p=0,20$, $p> 0,05$).

Kişisel Bilgi Formu: Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyet bilgilerini, kardeş sıralamalarını, akademik başarı ortalamalarını, ebeveynlerinin eğitim durumlarını, sosyal medya ve dijital oyun oynama kullarımlarını içeren sorulardan oluşmaktadır. Tablo 2’de kişisel bilgi formunda yer alan demografik değişkenlerin normallik testi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 2. Demografik Değişkenlerden Alınan Puanların Normallik Testi Sonuçları

Değişkenler	N	Ort.	SS	Skew.	Kurtosis	Min.	Max.
Cinsiyet	94	,49	,503	,043	-2,042	0	1
Akademik Ortalama	94	82,16	8,576	-,842	,793	54	97
Kardeş Sırası	94	1,93	,953	,684	-,566	1	4
Anne Eğitim Durumu	94	2,15	1,173	,031	-,830	0	5
Baba Eğitim Durumu	94	2,33	1,051	,037	-,586	0	5
Sosyal Medyada Geç. Zaman	94	2,59	1,168	-,417	-,774	0	4
Dijital Oyunlarda Geç. Zaman	94	2,55	1,284	-,510	-,813	0	4

Tablo 2’de değişkenlere ilişkin toplam puanların ve alt ölçek puanlarının basıklık ve çarpıklık incelendiğinde tüm değerlerin ± 3 aralığında olduğu bulunmuştur. Bu sonuç verilerin normal dağıldığını göstermektedir (Kline, 2005).

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra SPSS v25 programı ile Pearson’s r, Student’s t, ve ANOVA teknikleri ile çözümlenmiştir.

Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin akademik başarı ortalamalarına ve akademik öz denetimlerine ve yönelik dağılımlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Akademik Ortalamaları ve Akademik Öz Denetimlerinin Betimsel İstatistik Sonucu

Değişkenler	N	Mean	Min.	Max.	SS
Öğrencilerin Akademik Ortalaması	94	82,16	54	97	8,57
Akademik Öz denetim Puanı	94	4	3	5	0,55

Tablo 3’te gösterildiği gibi araştırmaya katılan 6. Sınıf ortaokul öğrencilerinin akademik ortalamaları 82,16 olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin akademik ortalamaları 54 ile 97 puan arasında değişiklik göstermektedir. Akademik öz denetim toplam puanı ortalama 4,00 olarak belirlenmiş olup katılımcıların çoğunun akademik öz denetimlerinin olumlu yakın olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin Akademik Öz Denetim Becerileri ile Akademik Başarı Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Araştırmanın alt problemlerinden “Öğrencilerin Akademik Öz denetim Becerileri ile Akademik Başarı Puanları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?” sorusuna yönelik bulguların değerlendirilmesi amacıyla yapılan çözümlenmelerde Pearson’s r testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin akademik ortalamaları ve akademik öz denetim toplam puanları arasında düşük düzeyde, olumlu yönde ve anlamlı

düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=0,281$, $p=**0,006$ $p<0,05$). Öğrencilerin akademik ortalamaları arttıkça akademik öz denetim becerilerinin arttığı söylenebilir.

Öğrencilerin Akademik Öz Denetim Becerilerinin Cinsiyete Göre Farklılıklarına Yönelik Bulgular

Araştırmanın alt problemlerinden “Öğrencilerinin Akademik Öz Denetim Becerileri Cinsiyete Göre Anlamlı Düzeyde Farklılık Göstermekte Midir?” sorusuna yönelik bulguların değerlendirilmesi amacıyla yapılan çözümlenmelerde Student’s t testi kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik öz denetim ölçeği puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini anlamak için yapılan Student-t testi Tablo 4’ te gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Akademik Öz Denetim Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre T testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	SS	SD	t	p
Erkek	48	3,94	0,573	92,00	1,05	0,29
Kız	46	4,06	0,530			

Tablo 4’te gösterildiği gibi öğrencilerin akademik öz denetimleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t(92) = 1,05$, $p>0.05$).

Öğrencilerin Akademik Öz Denetim Becerilerinin Kardeş Sırasına Göre Farklılıklarına Yönelik Bulgular

Araştırmanın alt problemlerinden “Öğrencilerinin Akademik Öz Denetim Becerileri Kardeş Sırasına Göre Farklılık Göstermekte Midir?” problemine yönelik bulguların değerlendirilmesi amacıyla yapılan analizlerde tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik öz denetim puanlarının kardeş sıralamasına göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için popülasyonda öncelikle varyans homojenliğine bakılmış olup varyansların eşit dağıldığı tespit edilmiştir ($F=779$, $p=0,509$, $p>0,05$). Öğrencilerin akademik öz denetimlerinin kardeşler arasındaki sıralamasına göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 5 ve Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Akademik Öz Denetim Puanlarının Kardeş Sıralamasına Göre Yapılan Betimsel İstatistik Sonuçları

Kardeşler Arasındaki Sıralaması	N	X	SS
İlk çocuk	39	4,01	0,56
İkinci çocuk	30	4,11	0,48
Üçüncü çocuk	18	3,75	0,56
Dördüncü ve sonrası çocuk	7	4,18	0,60
Toplam	94	4,00	0,55

Tablo 5’e göre ilk çocuk sırasında 39 öğrenci ve öz denetim ortalamaları 4,01; ikinci çocuk sırasında 30 öğrenci ve öz denetim ortalamaları 4,11; üçüncü çocuk sırasında 18 öğrenci ve öz denetim ortalamaları 3,75; dördüncü ve sonrası çocuk sırasında 7 öğrenci ve öz denetim ortalamaları 4,18 olarak belirlenmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Akademik Öz Denetim Puanlarının Kardeş Sıralamasına Göre Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1,74	3	0,581	1,96	0,12
Gruplariçi	26,65	90	0,296		
Toplam	28,40	93			

Tablo 6’da gösterilen analiz sonuçlarına göre öğrencilerin akademik öz denetim düzeyleri kardeşler arasındaki sıralamasına göre bakımından anlamlı bir fark göstermemektedir ($F(3,90) = 1,96$ ve $p > 0,05$).

Öğrencilerin Akademik Öz Denetim Becerilerinin Anne Eğitim Durumlarına Göre Farklılıklarına Yönelik Bulgular

Araştırmanın alt problemlerinden “Öğrencilerinin Akademik Öz Denetim Becerileri Anne Eğitim Durumuna Göre Anlamlı Düzeyde Farklılık Göstermekte Midir?” problemine yönelik bulguların değerlendirilmesi amacıyla yapılan analizlerde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik öz denetimlerinin anne eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için popülasyonda öncelikle varyans homojenliğine bakılmış olup varyansların eşit dağıldığı tespit edilmiştir ($F=0,779$, $p=0,81$, $p > 0,05$). Yapılan ANOVA Tablo 7 ve Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin Akademik Öz Denetim Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Yapılan Betimsel İstatistik Sonuçları

Anne Eğitim Durumu	N	X	SS
Hiç okula gitmemiş	6	4,08	0,425
İlkokul mezunu	27	4,16	0,538
Ortaokul mezunu	20	3,99	0,604
Lise mezunu	30	3,96	0,590
Üniversite mezunu	10	3,73	0,385
Lisansüstü mezunu	1	3,67	
Toplam	94	4,00	0,553

Tablo7’de annesi hiç okula gitmeyen 6 öğrenci ve öz denetim ortalamaları 4,08; annesi ilkokul mezunu 27 öğrenci ve öz denetim ortalamaları 4,16; annesi ortaokul mezunu 20 öğrenci ve öz denetim ortalamaları 3,99; annesi lise mezunu 30 öğrenci ve öz denetim ortalamaları 3,96; annesi üniversite mezunu 10 öğrenci ve öz denetim ortalamaları 3,73; annesi lisansüstü mezunu 1 öğrenci ve öz denetim ortalamaları 3,67 olarak belirlenmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin Akademik Öz Denetim Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Yapılan Anova Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1,638	5	,328	1,077	0,37
Gruplar içi	26,764	88	,304		
Toplam	28,402	93			

Tablo 8’de verilen analiz sonuçlarına göre öğrencilerin akademik öz denetim düzeyleri anne eğitim durumuna göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($F(5,88) = 1,07$ ve $p > 0,05$).

Öğrencilerin Akademik Öz Denetim Becerilerinin Baba Eğitim Durumlarına Göre Farklılıklarına Yönelik Bulgular

Araştırmanın alt problemlerinden “Öğrencilerinin Akademik Öz Denetim Becerilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Anlamlı Düzeyde Farklılık Göstermekte Midir?” problemine yönelik bulguların değerlendirilmesi amacıyla yapılan analizlerde ANOVA kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik öz denetimlerinin baba eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için popülasyonda öncelikle varyans homojenliğine bakılmış olup varyansların eşit dağıldığı tespit edilmiş ($F = 0,635$, $p = 0,639$, $p > 0,05$) ve yapılan ANOVA sonuçları Tablo 9 ve Tablo 10’te gösterilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin Akademik Öz Denetim Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Yapılan Betimsel İstatistik Sonuçları

Baba Eğitim Durumları	N	X	SS
Hiç okula gitmemiş	2	3,92	,707
İlkokul mezunu	21	3,98	,499
Ortaokul mezunu	28	4,02	,523
Lise mezunu	31	4,12	,517
Üniversite mezunu	11	3,73	,773
Lisans üstü eğitim	1	3,50	
Toplam	94	4,00	,553

Tablo 9’da babası hiç okula gitmeyen 2 öğrenci ve öz denetim ortalamaları 3,93; babası ilkokul mezunu 21 öğrenci ve öz denetim ortalamaları 3,98; babası ortaokul mezunu 28 öğrenci ve öz denetim ortalamaları 4,02; babası lise mezunu 31 öğrenci ve öz denetim ortalamaları 4,12; üniversite mezunu 11 öğrenci ve öz denetim ortalamaları 3,73; babası lisans üstü mezunu 1 öğrenci ve öz denetim ortalamaları 3,50 olarak belirlenmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin Akademik Öz Denetim Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Yapılan Anova Testi Sonuçları

Baba Eğitim Durumları	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1,553	5	,311	1,018	0,41
Gruplar içi	26,850	88	,305		
Toplam	28,402	93			

Tablo 10’da gösterilen analiz sonuçlarına göre öğrencilerin akademik öz denetim düzeyleri baba eğitim durumu bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($F(5,88)=1,01$ ve $p>0,05$).

Öğrencilerin Akademik Öz Denetim Becerilerinin Sosyal Medya Kullanım Durumlarına Göre Farklılıklarına Yönelik Bulgular

Araştırmanın alt problemlerinden “Öğrencilerin Akademik Öz denetim Becerileri Sosyal Medya Kullanım Durumuna Göre Anlamlı Düzeyde Farklılık Göstermekte Midir?” problemine yönelik bulguların değerlendirilmesi amacıyla yapılan analizlerde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik öz denetimlerinin sosyal medya kullanım durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için popülasyonda öncelikle varyans homojenliğine bakılmış olup varyansların eşit dağıldığı tespit edilmiş ($F=1,157$, $p=0,335$, $p>0,05$) ve yapılan ANOVA analizi Tablo 11 ve Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Öğrencilerin Akademik Öz Denetim Puanlarının Sosyal Medya Kullanım Durumuna Göre Yapılan Betimsel İstatistik Sonuçları

Sosyal Medya Kullanım Durumları	N	X	SS
Hiçbir zaman	4	3,75	0,514
0-30dk	15	4,20	0,384
30dk-1saat	22	4,26	0,389
1-2saat	28	3,88	0,609
2 saatten çok	25	3,84	0,611
Toplam	94	4,00	0,553

Tablo 11’de sosyal medyayı hiçbir zaman kullanmayan 4 öğrenci ve öz denetim ortalamaları 3,75; otuz dakikaya kadar kullanan 15 öğrenci ve öz denetim ortalamaları 4,20; otuz dakikadan bir saate kadar kullanan 22 öğrenci ve öz denetim ortalamaları 4,26; bir saatten iki saate kadar kullanan 28 öğrenci ve öz denetim ortalamaları 3,88; iki saatten çok kullanan 25 öğrenci ve öz denetim ortalamaları 3,84 olarak belirlenmiştir.

Tablo 12. Öğrencilerin Akademik Öz Denetim Puanlarının Sosyal Medya Kullanım Durumuna Göre Yapılan Anova Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	3,393	4	0,848	3,019	**0,02	30dk-1 saat> 1-2 Saat ve 2 saatten çok
Gruplar içi	25,009	89	0,281			
Toplam	28,402	93				

Tablo 12’de belirtilen analiz sonuçlarına göre öğrencilerin akademik öz denetim düzeylerinde sosyal medya kullanım durumuna göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (F (4,89) =3,01 ve p<0,05). Sosyal medyada geçirilen zamana göre farkların hangi zaman dilimleri arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre sosyal medyayı otuz dakikadan bir saate kadar kullananların (X=4,26), bir saatten iki saate kadar kullananlara (X= 3,88) ve iki saatten çok (X=3,84) kullananlara göre akademik öz denetim puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin Akademik Öz Denetim Becerilerinin Dijital Oyun Oynama Durumlarına Göre Farklılıklarına Yönelik Bulgular

Araştırmanın alt problemlerinden “Öğrencilerinin Akademik Öz Denetim Becerileri Dijital Oyun Oynama Durumuna Göre Anlamlı Düzeyde Farklılık Göstermekte Midir?” problemine yönelik bulguların değerlendirilmesi amacıyla yapılan analizlerde tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik öz denetimlerinin dijital oyun oynama sürelerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için popülasyonda öncelikle varyans homojenliğine bakılmış olup varyansların eşit dağıldığı tespit edilmiş (F=0,119, p=0,97, p>0,05) ve yapılan ANOVA analizi Tablo 13 ve Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 13. Öğrencilerin Akademik Öz denetim Puanlarının Dijital Oyun Oynama Durumuna Göre Yapılan Betimsel İstatistik Sonuçları

Dijital Oyun Oynama Süreleri	N	X	SS
Hiçbir zaman	8	4,20	,516
0-30dk	13	4,15	,483
30dk-1 saat	20	4,26	,439
1-2saat	25	4,08	,562
2 saatten çok	28	3,63	,489

Tablo 13 incelendiğinde hiçbir zaman dijital oyun oynamayan 8 öğrenci ve öz denetim ortalamaları 4,20; otuz dakikaya kadar dijital oyun oynayan 13 öğrenci ve öz denetim ortalamaları 4,15; otuz dakikadan bir saate kadar dijital oyun oynayan 20 öğrenci ve öz denetim ortalamaları 4,26; bir saatten iki saate kadar dijital oyun oynayan 25 öğrenci ve öz denetim ortalamaları 4,08; iki saatten çok dijital oyun oynayan 28 öğrenci ve öz denetim ortalamaları 3,63 olarak belirlenmiştir.

Tablo 14. Öğrencilerin Akademik Öz Denetim Puanlarının Dijital Oyun Oynama Sürelerine Göre Yapılan Anova Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	DF	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	6,058	4	1,515	6,03	***0,00	2 saatten çok<30dk-1saat
Gruplar içi	22,344	89	,251			2 saatten çok<1-2 saat
Toplam	28,402	93				

Tablo 14'te belirtilen analiz sonuçları öğrencilerin akademik öz denetim düzeyleri arasında dijital oyun oynama süreleri bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (F (4,89) =6,03 ve p<0,05).

Dijital oyunda geçirilen zamana göre farkların hangi zaman dilimleri arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre otuz dakikadan bir saate kadar (X=4,26) ve bir saatten iki saate kadar (X= 4,08) dijital oyun oynayanların, oyunda iki saatten çok(X=3,63) zaman geçirenlere göre akademik öz denetim puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tartışma

Araştırmada ortaokul 6. Sınıf öğrencilerinin akademik öz denetim düzeylerinin cinsiyet, kardeş sırası, anne ve baba eğitim durumu, akademik başarı durumları, sosyal medyada ve dijital oyun oynamada geçirilen süreye göre nasıl değişkenlik gösterdiği incelenmiştir. Betimleyici çözümlenmelerle, ortaokul öğrencilerinin akademik öz denetimlerinin genel olarak yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik öz denetim beceri puanları ile akademik başarı puanları arasında anlamlı, olumlu yönde ve zayıf bir ilişki bulunmuştur. Öz denetimi yüksek olan öğrenciler kısmen daha yüksek akademik başarı elde etmektedirler (Duckworth & Seligman, 2005). Öğrencilerin akademik öz denetimleri cinsiyete, kardeş sırasına, anne eğitim düzeyine ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde fark göstermemektedir. Öğrencilerin akademik öz denetim becerileri ile sosyal medya kullanım durumlarında anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir. Sosyal medyada otuz dakikadan bir saate kadar zaman geçirenlerin akademik öz denetim puanlarının, bir saatten iki saate kadar zaman geçirenler ile iki saatten çok zaman geçirenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Paul ve Lee'nin (2012) ergenler üzerinde yaptıkları çalışmada sosyal medyayı daha az kullananların akademik başarılarının daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer farklılık da öğrencilerin akademik öz denetim becerileri ile dijital oyun oynama süreleri arasında belirlenmiştir. Dijital oyunda otuz dakikadan bir saate kadar ve bir saatten iki saate kadar zaman geçirenlerin akademik öz denetim puanlarının, dijital oyunlarda iki saatten daha çok zaman geçirenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, öz denetim becerisi yüksek olan kişilerin, potansiyel olarak sıkıcı veya zorlayıcı etkinliklerde bulunmak ve bu etkinliklerde ısrar etmek için çevrelerindeki dikkat dağıtıcı etkenleri ve cazibeleri daha iyi azaltabildiğini rapor eden çalışmalarla örtüşmektedir (Hennecke vd., 2019).

Sonuç

Günümüzde sosyal medya, eğitim-öğretim sürecinde önemli bir yer tutmakta, öğrencilerin akademik özdenetimlerini de olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Deneysel araştırmalar, öz denetim özelliği düşük olan bireylerin dijital bildirimlere anında yanıt verme olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Berger vd., 2018). Özdenetim becerisi yüksek olan kişilerin, sıkıcı veya zorlayıcı etkinliklerde bulunmak için çevrelerindeki dikkat dağıtıcı etkenleri daha iyi azaltabilmektedir.

Öneriler

Öğrencilerin sosyal medyayı kullanım süreleri düşünüldüğünde, sosyal medyanın eğitimin bir parçası haline getirilerek bunun bir fırsata dönüştürülmesi sağlanmalıdır. Öğretmenler, eğitimciler ve aileler öğrencilerin sosyal medyayı akademik alanda kullanmalarını destekleyebilirler. Öğretmenler sosyal medya

üzerinden materyal paylaşabilir, ödev verebilir ve bunların kontrolünü yapabilirler. Çevrimiçi sınıflar oluşturularak öğrencilere dersle ilgili tartışma ve görüş alışverişinde bulunma olanağı tanınabilir. Öğrencilerin sosyal medyayı bilinçli ve yararlı bir şekilde kullanabilmeleri için eğitim verilebilir. Eğitimsel oyun ve uygulamalar, öğrencilerin hali hazırda kullanmayı sevdiği oyun ve uygulamalar gibi albenili ve eğlenceli hale getirilebilir. Öğretmenler sınıf ortamlarında öğrencilerin akademik öz denetimleri için daha fazla sorumluluk kabul etmeleri konusunda zemin hazırlayabilirler. Böylece öğrencilerin içsel motivasyonları ve aidiyet duyguları da artacağı için akademik öz denetim becerileri de yükselebilir. Farklı örneklem gruplarıyla benzer çalışmaların yapılması ve farklı değişkenlerle arasındaki ilişkinin incelenmesi önerilebilir.

Kaynakça

- Berger, S., Wyss, A. M., & Knoch, D. (2018). Low self-control capacity is associated with immediate responses to smartphone signals. *Computers in Human Behavior*, 86, 45-51.
- Büyük, H., ÖĞÜLMÜŞ, S., & Kapçı, E. G. (2020). Academic self-control scale for secondary school students: Validity and reliability study. *Turkish Journal of Education*, 9(4), 290-306.
- Buyukozturk, S., Kilic Cakmak, E., Akgun, O. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2013). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Ankara: Pegem Yayıncılık*.
- Converse, B. A., Juarez, L., & Hennecke, M. (2019). Self-control and the reasons behind our goals. *Journal of personality and social psychology*, 116(5), 860.
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological science*, 16(12), 939-944.
- Duckworth, A. L., Gendler, T. S., & Gross, J. J. (2014). Self-control in school-age children. *Educational Psychologist*, 49(3), 199-217.
- Duckworth, A. L., Taxer, J. L., Eskreis-Winkler, L., Galla, B. M., & Gross, J. J. (2019). Self-control and academic achievement. *Annual Review Psychology*, 70, 373-399.
- Feinstein, L., Duckworth, K., & Sabates, R. (2008). Education and the family: Passing success across the generations (1st ed.). London: Routledge.
- Forgas, J. P., Baumeister, R. F., & Tice, D. M. (2009). The psychology of self-regulation: An introductory review. In J. P. Forgas, R. F. Baumeister, & D. M. Tice (Eds.), *Psychology of self-regulation: Cognitive, affective, and motivational processes* (pp. 1–17). Psychology Press.
- Galla, B. M., Amemiya, J., & Wang, Ming-T. (2018). Using expectancy-value theory to understand academic self-control. *Learning and Instruction*, 58, 22-33. doi: 10.1016/j.learninstruc.2018.04.004
- Gottfredson, M. R. & Hirschi, T. (1990). A general theory of crime. Stanford: Stanford University Press.
- Hofmann, W., Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2012). What people desire, feel conflicted about, and try to resist in everyday life. *Psychological science*,
- Karasar, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar-ilkeler-teknikler. *Ankara: Nobel Yayın*
- Dagitim. Kaya, A. (2012). Eğitim psikolojisi (7. basım). Ankara: Pegem.*
- Kline, R.B. (2005), Structural Equation Modeling, 2nd ed., *The Guilford Press*, New York, NY.
- Mischel, W., & Ebbesen, E. B. (1970). Attention in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16(2), 329–37.
- Muraven, M., & Baumeister, R. F. (2000). Self-regulation and depletion of limited resources: Does self-control resemble a muscle? *Psychological Bulletin*, 126, 247– 259.

-
- Reinecke, L., & Hofmann, W. (2016). Slacking off or winding down? An experience sampling study on the drivers and consequences of media use for recovery versus procrastination. *Human Communication Research, 42*(3), 441-461.
- Robson, D. A., Allen, M. S. & Howard, S. J. (2020). Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 146*(4), 324-354.
- Ronen, T., Rahav, G., & Moldawsky, A. (2007). Aggressive behavior among Israeli elementary school students and associated emotional/behavioral problems and self-control. *School Psychology Quarterly, 22*(3), 407.
- Shoda, Y., Mischel, W., & Peake, P. K. (1990). Predicting adolescent cognitive and self-regulatory competencies from preschool delay of gratification: Identifying diagnostic conditions. *Developmental psychology, 26*(6), 978.
- Smithers, L. G., Sawyer, A. C. P., Chittleborough, C. R., Davies, N. M., Davey Smith, G., & Lynch, J. W. (2018). A systematic review and meta-analysis of effects of early life non-cognitive skills on academic, psychosocial, cognitive and health outcomes. *Nature Human Behaviour, 2*, 867–880.
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*(2), 271-324.
- Wastiau, P., Blamire, R., Kearney, C., Quittre, V., Van de Gaer, E., & Monseur, C. (2013). The Use of ICT in Education: a survey of schools in Europe. *European journal of education, 48*(1), 11-27.
- Troll, E. S., Friese, M., & Loschelder, D. D. (2021). How students' self-control and smartphone-use explain their academic performance. *Computers in Human Behavior, 117*, 106624.

Bilgi İşlemsel Düşünme Becerileri Konusunda Türkiye’de Temel Eğitim Düzeyinde Yapılmış Çalışmaların İncelenmesi

Banu MOÇOŞOĞLU¹
MEB

Zeynep AYDEMİR²
Marmara Üniversitesi

Dilek ALTUN³
Ankara Yıldırım Beyazıt
Üniversitesi

Özet

Problem Durumu ve Amaç: Dijital çağda bilginin hızlı şekilde artış göstermesi ve bilgiye kolay ulaşılabilmesi eğitim öğretim süreçlerinde bilginin yanında becerilere de önem verilmesi gerektiğini ön plana çıkarmaktadır. Bu bağlamda 21. yüzyıl becerileri gibi yeni beceri setlerinin eğitim öğretim süreçlerine entegrasyonu gündeme gelmiştir. Bu becerilerden bir tanesi de problem çözme becerisi ile bütünleşen bilgi işlemsel düşünmedir. Bilgi işlemsel düşünme, diğer ülkelerde okulların K-12 öğretim programlarında önemli bir yere sahipken ülkemizde de son yıllarda giderek artan bir ilgiyle karşılaşmaktadır. Bu çalışmada bilgi işlemsel düşünme becerileri konusunda Türkiye’de temel eğitim düzeyinde yapılmış olan çalışmaların tematik olarak incelenmesi amaçlanmıştır. **Yöntem:** Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Temel eğitim düzeyinde BİD becerisi, kodlama eğitimi, algoritmik ve analitik düşünme becerilerini temele alan 40 çalışma (28 lisansüstü tezi, 12 makale) incelenmiştir. Verilerin analizinde içerik analizinden faydalanılmış, nitel veri analiz programı olan MAXQDA ile analizler gerçekleştirilmiştir. Yayınların sınıflandırması tanımlayıcı özellikler, metodolojik özellikler ve içerik özellikleri şeklinde üç boyut üzerinden araştırmacılar tarafından oluşturulmuş veri tasnif formu ile yapılmıştır. **Bulgular:** Araştırma kapsamında yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak lisansüstü tezi düzeyinde olduğu, öğrenciler ile yapıldığı, ve deneysel çalışmalara dayandığı görülmüştür. Ele alınan 40 çalışmanın bulgularında BİD becerisinin öğrencilerin en fazla düşünme becerilerini geliştirmede olumlu etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. **Öneriler:** Bu doğrultuda BİD becerisinin temel eğitim düzeyinde öğretim programında ele alınması, disiplinlerarası bakış açısıyla etkinlik ve derslerin içeriklerine yerleştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Algoritmik düşünme, bilgi işlemsel düşünme becerisi, hesaplamalı düşünme, temel eğitim

Giriş

Gelişen teknoloji ile birlikte çocukların bilgisayar, tablet, telefon gibi teknolojik cihazlarla erken çocukluk döneminde tanıştığı görülmektedir. Ekonomik gelişmelerde olduğu gibi eğitimin geleceğinde de bilişim ile ilgili konular önemini koruyan bir yerde bulunmaktadır. Bununla birlikte son yıllarda bütünsel gelişime odaklı inovatif süreçlerin ele alınması temel eğitimde önemsenmektedir (Kuloğlu, vd., 2023). Bu sebeple yapılan çalışmalarla birlikte, hazırlanan programlar incelendiğinde öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişmesine hizmet eden ve 21. yüzyıl becerilerinin kullanılmasını hedefleyen bir anlayışın hâkim olduğu belirtilebilir (Peng, vd., 2023).

21. yüzyıl koşullarına uyum sağlamak amacıyla, toplum ihtiyaçlarını analiz yeteneğine sahip, yenilikçi fikirleri olan, bilgiye ulaşmada aktif ve sürekli öğrenmeyi temel felsefesi haline getiren bireyler yetiştirmek gerektiği düşüncesi savunulmaktadır (Çiftçi, vd., 2021). Bu becerilerin kazanılmasında ise bilgi işlemsel düşünme becerilerin uygun bir zemin hazırladığı düşünülmektedir (Yılmaz, 2022). Bu nedenle uzmanlara göre öğrencilerin erken yaşlardan itibaren bilgisayar bilimleri konularıyla ilgili eğitim almaları gerekmektedir (Bers, vd., 2022). Özellikle temel eğitim düzeyinde bilgisayar programlamayı öğretmek yerine bu konunun alt yapısını oluşturmak için temel bilişsel yeteneklere odaklanmanın daha doğru olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda bilgi işlemsel düşünme becerileri (BİD) olarak nitelendirilen, içerisinde

¹ Sorumlu Yazar. Öğretmen, MEB, banumocosoglu@gmail.com

² Doç. Dr. Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, zeynep.aydemir@marmara.edu.tr, ORCID:0000-0003-3002-1809

³Doç. Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, daltuns@gmail.com, ORCID:0000000299730585

algoritmik düşünme, problem çözme gibi düşünme becerilerini barındıran becerilerin edinilmesi gerekmektedir (Jacop & Warschauer, 2018). Belirtilen önemle birlikte erken çocuklukta bu becerilerin edinilmesi ile sonraki yıllarda edinilmesi arasında başarı puanları açısından fark olduğu görülmektedir (Relkin, vd., 2021).

Bilgi işlemsel düşünme becerisi Wing (2006) tarafından “bilgisayar için temel kavramlardan yararlanan problem çözme, sistem tasarlama ve insan davranışını anlama konusunda bir yaklaşım” (s. 33) olarak tanımlanmaktadır. Wing (2008), bilgi işlemsel düşünme becerisini bir analitik düşünme türü olarak kabul etmektedir. Benzer şekilde Aho (2012) bilgi işlemsel düşünme becerisini algoritmik düşünme ve bilişimsel adımlarla aynı zamanda bir düşünme süreci olarak görmektedir. Başka bir ifade ile bilgi işlemsel düşünme becerisi, karmaşık bir problemin çözümüne analitik düşünme ile yaklaşmayı sağlayan işlevdedir. Bu sebeple BİD için problem çözme, analitik ve algoritmik düşünme süreçlerini ele alarak düşünme becerilerini işlevsel biçimde kullanma tanımı yapılabilmektedir.

Alanyazında BİD ile ilgili tanımlar incelendiğinde araştırmacıların farklı bakış açılarına sahip oldukları görülmektedir (Grover & Pea, 2013; Relkin & Bers, 2021; Román-González, vd., 2019; Zapata-Cáceres vd., 2020). Öyle ki Cuny, vd. (2010) daha önce yapılan BİD tanımını güncellemiş; “çözümlerin bir bilgi işlem aracı tarafından etkili gerçekleştirilerek temsil edebilmek amacıyla problemleri ve çözümleri formüle etmede yer alan düşünce süreçleri” (Akt. Wing, 2011) tanımını yapmıştır. Wing (2011) aynı zamanda problem ve çözüm için geniş bir bakış açısına sahip olduğunu belirtmiştir. O halde bu problem günlük hayattaki bir sorun, bir kek tarifi, bir matematik sorusu ya da bir bilgisayar programlaması olabilmektedir. Böylece problem çözme becerisi, mantıksal düşünme, algoritmik düşünme gibi düşünme becerileriyle BİD becerisinin eşleştiği noktaların olduğu görülmektedir. Uluslararası Eğitimde Teknoloji Derneği (ISTE) ve Bilgisayar Bilimi Öğretmenleri Derneği (CSTA), yaklaşık 700 bilişim teknolojileri öğretmene anket göndererek BİD tanımına ilişkin veri toplamıştır. Buna göre BİD, aşağıdaki becerileri içeren ancak sınırları net şekilde belirlenmemiş problem çözme süreçlerini kapsamaktadır (ISTE & CSTA, 2011):

- Problemleri bilgisayar ve diğer araçları kullanarak onları çözmeye yardımcı olacak şekilde formüle etmek,
- Verileri mantıksal olarak organize etme ve analiz etmek,
- Verileri modeller ve simülasyonlar gibi soyutlamalar yoluyla temsil etmek,
- Algoritmik düşünme yoluyla çözümleri otomatikleştirmek (sıralı adımlar oluşturmak),
- Adımların ve kaynakların en verimli ve etkili birleşimine ulaşmak amacıyla olası çözümleri belirlemek, analiz etmek ve uygulamak,
- Ele alınan problem çözme sürecini çok çeşitli problemlere genellemek ve aktarmak.

Belirtilen becerilere ve daha fazlasına sahip olmanın yanı sıra BİD becerisi, bazı tutumları da beraberinde getiren önemli günlük problem çözme eğilimlerini etkilemekte ve/veya içermektedir. Yapılan çalışmaya göre BİD becerileri; sorunlar karşısında güven, zor problemlerde dirayet, belirsiz durumlarda tolerans, ortak hedef için işbirliği gibi bilişsel, psikolojik ve duyuşsal alanları da kapsamaktadır (ISTE ve CSTA, 2011). Belirtilen öneme sahip olan BİD için Bundy (2007) ise, 21. yüzyılı anlamak için BİD’i bilmelisiniz, demektedir.

Wing (2006, 2008, 2011) çalışmalarında BİD becerisinin alt boyutlarının önemine dikkat çekerken soyutlama becerisini özellikle önemsemektedir. BİD becerisinin en önemli ve üst düzey becerisi olarak tanımladığı (Wing, 2011) soyutlama becerisini, birçok veri arasındaki ortak özellikleri belirlerken aynı zamanda konu ile ilgisiz olanların ortamdaki atılması şeklinde belirtmektedir. Alanyazında BİD becerisinin alt boyutları konusunda fikir birliğinin olmaması ile birlikte soyutlama, algoritmik düşünme, parçalara ayırma, örüntü bulma ve test etme/hata ayıklama boyutlarının daha çok kullanıldığı görülmektedir (Üzümcü ve Bay, 2018). Tran (2019), belirtilen alt boyutlar ile birlikte BİD becerisinin uygulanabilirliği ve

iyileştirilmesi için Amerika Birleşik Devletlerinin (ABD) bu konuda yatırımlar yaptığı, K-12 programlarına dâhil edilmesi ve öğretmenlere çeşitli eğitimlerin verilmesi konusunda önemli adımlar atıldığını ifade etmektedir. Özellikle küçük yaş gruplarında BİD becerisi yenilikçi düşünceler ve problem çözme becerilerini kapsayan bir yaklaşım olması dolayısıyla mevcut pedagojik uygulamalarda yer alması gereken becerilerden biri olarak görülmektedir (Zapata-Cáceres vd., 2020). Yapılan çalışmalara göre, BİD becerilerinin sosyal iletişim ve etkileşim üzerinde de yaygın etkilerinin olduğu, okuryazarlıkların da yordayıcısı durumda olabileceği öne sürülmektedir (DiSessa, 2000; Jacob & Warschauer, 2018).

ABD’de K-12 müfredatlarında yer alması konusunda çalışmaların yapılması ile birlikte yapılan deneysel çalışmaların genel olarak ortaokul ve lise seviyelerinde olduğu, ilkokul düzeyinde çok az çalışmaya rastlandığı belirtilmiştir (Relkin & Bers, 2021; Zapata-Cáceres vd., 2020). Bu sebeple temel eğitim düzeyinde BİD becerisinin ele alınıp erken çocukluk dönemlerinden itibaren beceriyi kazandırma adına çalışmaların yapılması önemli görülmektedir (Jacob & Warschauer, 2018; Jacob, vd., 2018; Tran, 2019; Zapata-Cáceres vd., 2020). Türkiye’de son yıllarda BİD becerisine yönelik artan bir ilgi olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmaların MEB ve paydaşları tarafından odak noktasına alınması, bu becerilerin öğretim programlarına ve ders etkinliklerine entegrasyonunun sağlanması amacı çerçevesinde ulusal anlamda daha fazla çalışmanın gerçekleştirilmesi ve bu alana ışık tutulması gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda temel eğitim (okul öncesi ve ilkokul) düzeyinde Türkiye’de yapılan çalışmaların BİD’e yönelik hangi kavramlar, uygulamalar, yöntemler, çalışma grupları, analiz teknikleri ile gerçekleştirildiğini tespit etmek, bulgularının ve konu/ders alanlarının neler olduğunu saptamak amacıyla bu çalışma gerçekleştirilmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada bilgi işlemsel düşünme becerileri konusunda Türkiye’de temel eğitim düzeyinde yapılmış olan çalışmaların sistematik olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırma kapsamına alınan kaynakların sistematik olarak analiz edilmesi için kullanılan bir araştırma yöntemidir (Karasar, 2016). İncelenen dokümanlar ile birlikte konu hakkında detaylı bilgilere ulaşma imkânı olmaktadır. Bu doğrultuda Türkiye’de temel eğitim düzeyinde kodlama ve bilgi işlemsel düşünme becerisi konularında gerçekleştirilen çalışmalar tematik ve metodolojik açıdan incelenmiştir.

Verilerin Toplanması

Çalışma kapsamında öncelikli olarak 2016 - Temmuz 2023 yılları arasında yayımlanmış bilgi işlemsel düşünme becerisi ile ilgili okul öncesi ve ilkokul düzeyinde gerçekleştirilen çalışmalar belirlenmiş, daha sonra bu çalışmalar tematik ve metodolojik açıdan incelenmiştir. Ele alınacak olan çalışmalara ulaşabilmek için Web of Science (WOS) ve Google Scholar veri tabanlarında araştırma yapılmıştır. BİD çalışmalarını kapsayan daha fazla araştırmaya ulaşmak için hesaplamalı, bilişimsel, bilgisayarca düşünme becerileri anahtar kelimeleri kullanılmaktadır (Üzümcü ve Bay, 2018). Bu sebeple taramalarda bu terimlere de yer verilmiştir. Ayrıca bilgi işlemsel düşünme becerilerinin kodlama, algoritmik ve analitik düşünme becerileri ile örtüşmesi açısından “kodlama”, “robotik kodlama”, “algoritmik düşünme” ve “analitik düşünme” anahtar kelimeleri ile de tarama gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın okul öncesi ve ilkokul örnekleme üzerinden incelenmesi amacı dolayısıyla “okul öncesi” ve “ilkokul” anahtar kelimeleri ile de tarama yapılmıştır. Bilgi işlemsel düşünme becerisi konusunda ise okul öncesi ve ilkokul düzeyinde gerçekleştirilmiş toplam 41 çalışma olduğu görülmüştür. 1 tez çalışmasının erişim izni bulunmaması açısından örnekleme dâhil edilmemiştir. Tam metne ulaşılması ve çalışmada bilgi işlemsel düşünme becerileri ve kodlama ile ilişkili becerilerinin yer alması kriter olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda 28 lisansüstü tezi, 12 araştırma makalesi olmak üzere toplam 40 çalışmaya ulaşılmıştır.

Veri Analizi

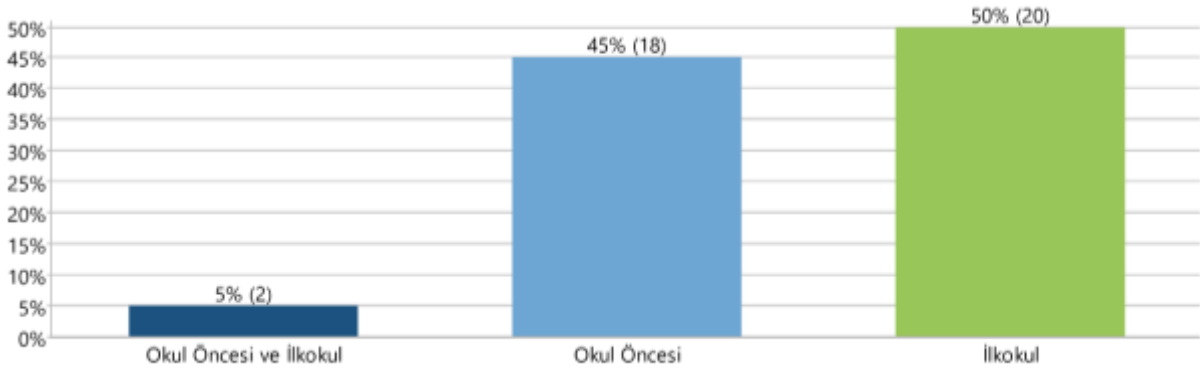
Verilerin analizinde içerik analizinden faydalanılmış, nitel veri analiz programı olan MAXQDA ile analizler gerçekleştirilmiştir. Çalışmaların incelenmesi sürecinde araştırmacılar tarafından oluşturulan veri

tasnif formunun kullanılması uygun görülmüştür. Bu kapsamda incelenecek olan yayınların incelenme kriterleri belirlenmiştir. Yayınların sınıflandırması tanımlayıcı özellikler, metodolojik özellikler ve içerik özellikleri şeklinde üç boyut üzerinden yapılmıştır: Tanımlayıcı özelliklerin içerisinde çalışmanın kapsadığı okul türü, çalışma yılı, yazar bilgileri/sayısı, çalışma türü yer almaktadır. Metodolojik özelliklerde araştırmanın yöntemi, örnekleme yöntemi, örneklem büyüklüğü incelenmiştir. İçerik özellikleri ile ise; veri analiz teknikleri, BİD'e yönelik hangi kavram ve uygulamalara yer verildiği ile çalışmalardan elde edilen bulgular incelenmiştir.

Veriler tasnif edilirken üç araştırmacı dokümanları incelemiş ve daha sonraki kodlayıcı güvenilirliği ortaya çıkarılmıştır. Miles ve Huberman'ın (2015) [Güvenirlilik: Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)*100] formülü kullanılarak kodlayıcı güvenilirliği ortaya çıkarılmıştır. Bu formül doğrultusunda kodlayıcı güvenilirliği .90 bulunmuştur.

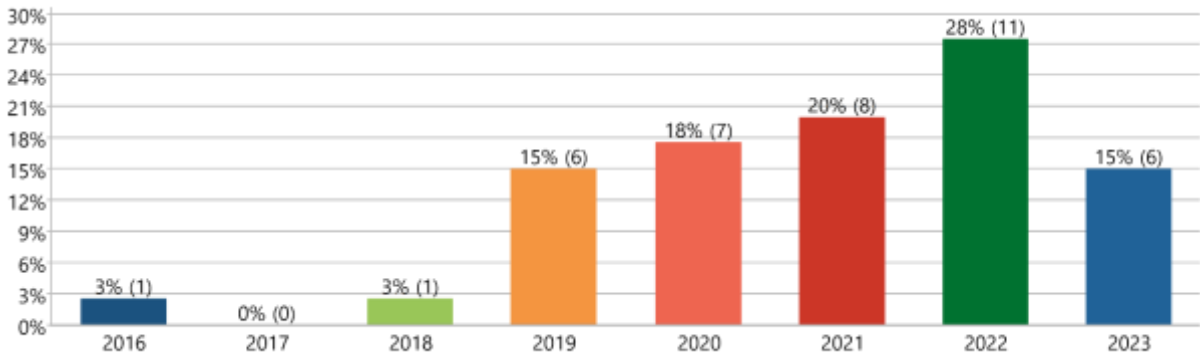
Bulgular

Araştırmada incelenen 40 bilimsel çalışmanın tanımlayıcı, metodolojik ve içerik özelliklerine göre tematik bakış açısıyla incelenmesi gerçekleştirilmiştir. Aşağıda sırasıyla tanımlayıcı özellikler kapsamında; okul türüne, yıllara, çalışmanın türüne ilişkin analiz bulguları gösterilmiştir. Bunu takiben metodolojik özelliklere göre sırasıyla; desenine, çalışmanın konusuna/katılımcılarına, örnekleme yöntemine, örneklem büyüklüğüne, veri analiz tekniklerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Son olarak içerik özelliklerine göre ise; hangi ders kapsamında çalışmanın yürütüldüğüne, bulgularına ve genel içerik yapısına ilişkin analizlerin sonuçları sırasıyla aşağıda gösterilmiştir.



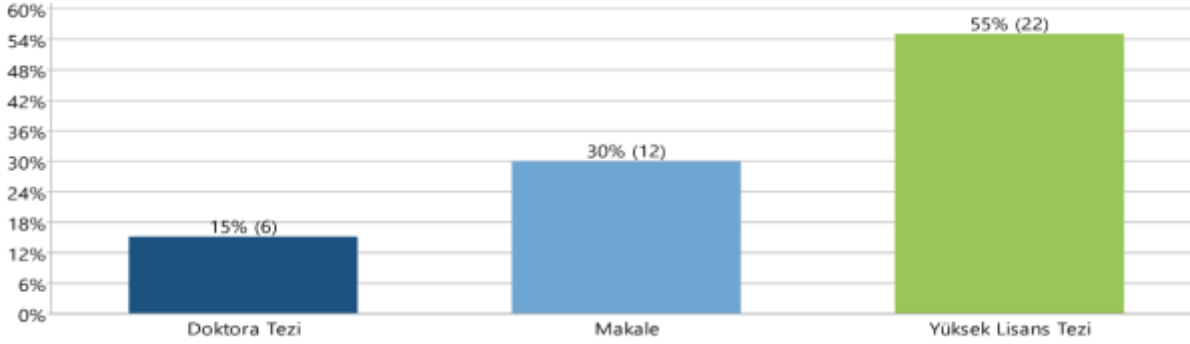
Şekil 1. Çalışmanın okul türüne göre dağılımı

Şekil 1'e göre incelenen 40 çalışmanın 20'sinin (%20) ilkokul, 18'inin (%45) okul öncesi ve 2'sinin (%5) hem ilkokul hem okul öncesi düzeyinde gerçekleştirildiği görülmektedir. En az çalışmanın gerçekleştiği alan hem ilkokul hem okul öncesi olan alandır. Temel eğitim düzeyinde en fazla çalışılan alan ise ilkokul düzeyi olarak bulunmuştur.



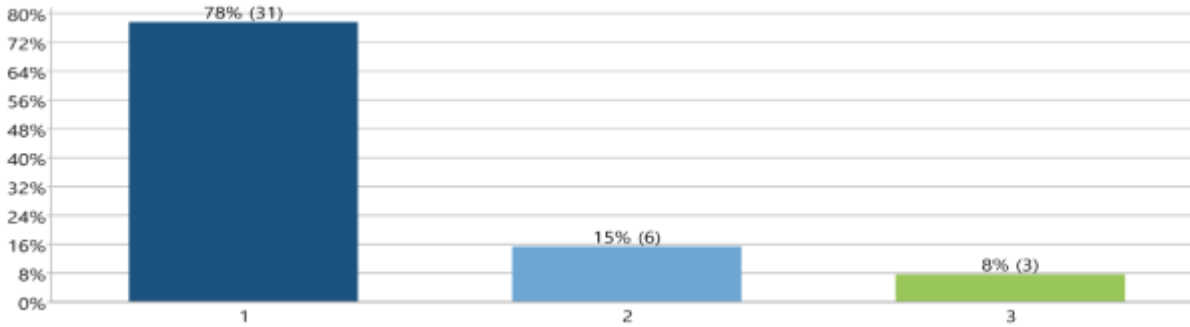
Şekil 2. Çalışmanın yıllara göre dağılımı

Şekil 2'ye göre araştırma kapsamında incelenen 40 çalışmadan 1'i (%3) 2016 yılında, 1'i (%3) 2018 yılında, 6'sı (%15) 2019 yılında, 7'si (%18) 2020 yılında, 8'i (%20) 2021 yılında, 11'i (%28) 2022 yılında ve 6'sı (%15) 2023 yılında yapılmıştır. Şekil incelendiğinde, belirlenen kriterlere uygun 2017 yılında çalışmaya rastlanmadığı görülmektedir. Bununla birlikte 2023 yılının ağustos ayında yapılan mevcut çalışma için verilerin 2023 yılının tamamını kapsamadığı belirtilmelidir. Çalışmaların sayısında 2019 yılı ve sonrasında kayda değer bir artış olduğu görülmektedir.



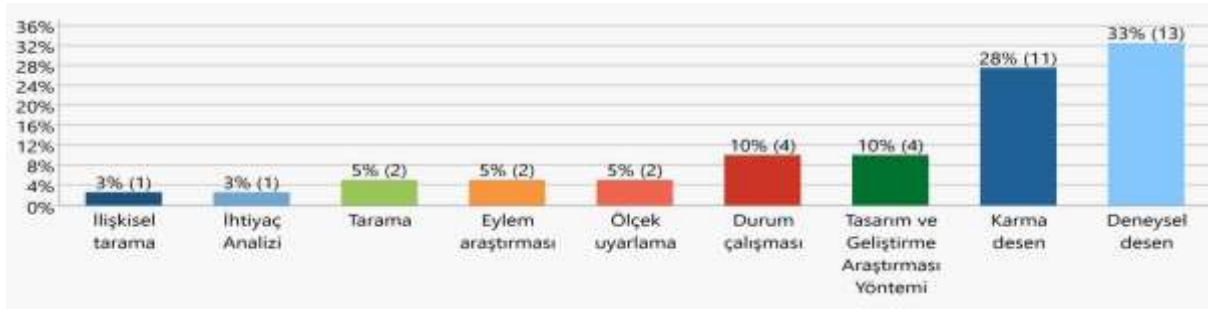
Şekil 3. Çalışmanın türüne göre dağılımı

Şekil 3'e göre araştırma kapsamında incelenen 40 çalışmanın 6'sı (%15) doktora tezi, 12'si (%30) makale ve 22'si (%55) yüksek lisans tezidir. En fazla yapılan çalışma türünün yüksek lisans tezi olduğu görülmektedir. En az yapılan çalışma türü ise doktora tezi olarak tespit edilmiştir.



Şekil 4. Çalışmaların yazar sayısına göre dağılımı

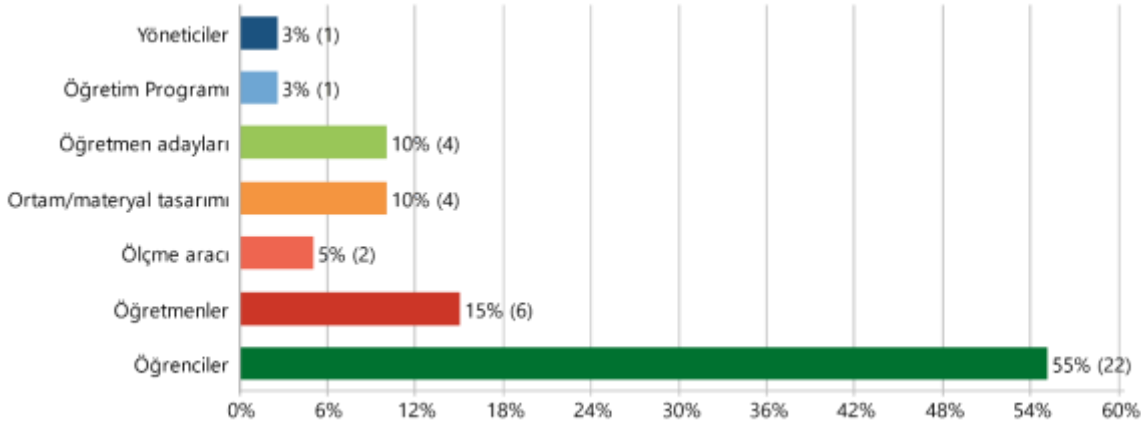
Şekil 4'e göre araştırma kapsamında incelenen 40 çalışmanın 31'i (%78) tek yazarlı, 6'sı (%15) iki yazarlı, 3'ü (%8) ise üç yazarlıdır. Üç yazarlı çalışmanın diğer çalışmalara göre az olduğu görülmektedir. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların lisansüstü tezler olması dolayısıyla tek yazarlı çalışmanın fazla olduğu görülmektedir.



Şekil 5. Çalışmaların deseni

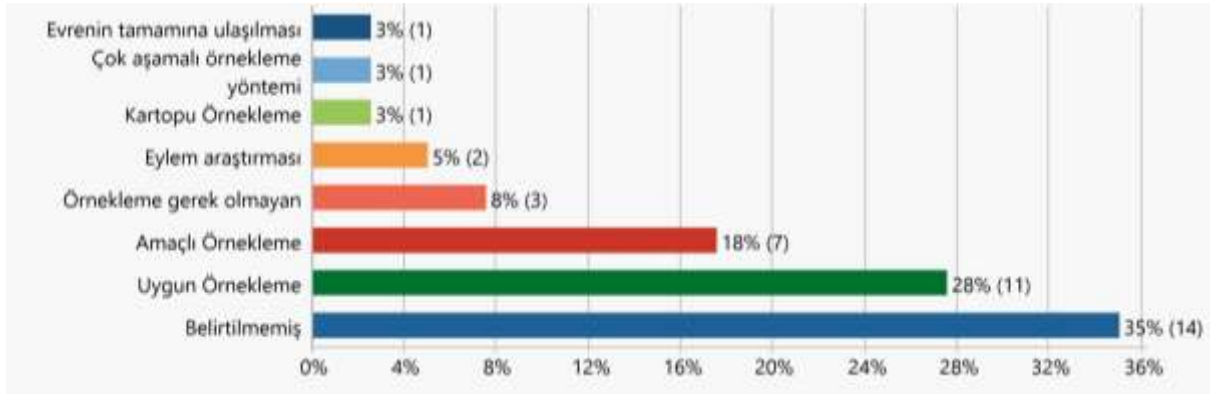
Araştırma kapsamında incelenen çalışmalarda kullanılan desenler Şekil 5'te gösterilmiştir. Buna göre incelenen 40 çalışmada en fazla tercih edilen desenin %33 ile deneysel desen olduğu görülmektedir. En az

kullanılan desenler ise; 1 frekans ile (%3) ilişkisel tarama ve ihtiyaç analizidir. Deneysel desenden sonra en fazla tercih edilen desenin karma desen (%28) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda tasarım ve geliştirme araştırması yöntemi ile durum çalışması da 4 çalışmada (%10) kullanılmıştır.



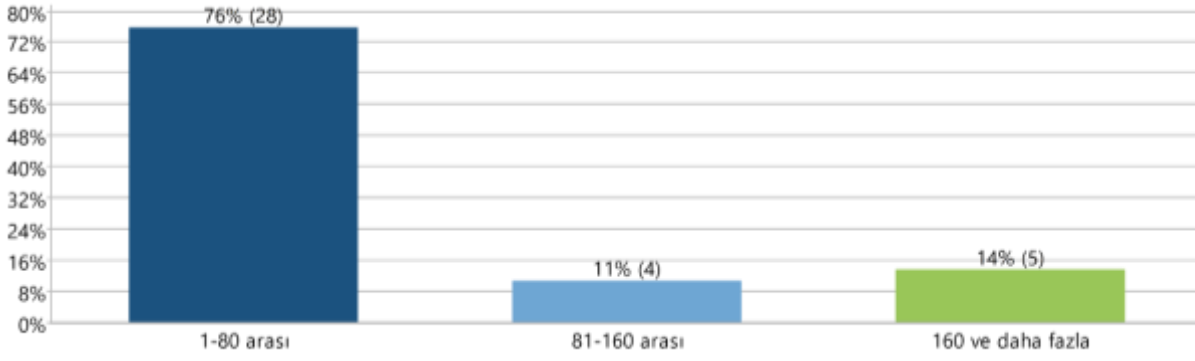
Şekil 6. Çalışmaların konusu/çalışma grubu/katılımcıları

Şekil 6'ya göre, mevcut araştırma kapsamına alınan 40 çalışmanın başlıklarında ve amaçlarında yer alan konular incelenmiştir. Buna göre; 1 çalışmanın (%3) öğretim programı, 1 çalışmanın (%3) yöneticiler, 4 çalışmanın (%10) öğretmen adayları, 2 çalışmanın (%5) ölçme aracı, 4 çalışmanın (%10) ortam/materyal tasarımı, 6 çalışmanın (%15) öğretmenler ve 22 çalışmanın (%55) öğrenciler ile ilgili konularda çalışma süreçlerini yürüttükleri görülmüştür. Bu doğrultuda öğrenciler ile yapılan çalışmaların diğerlerine göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



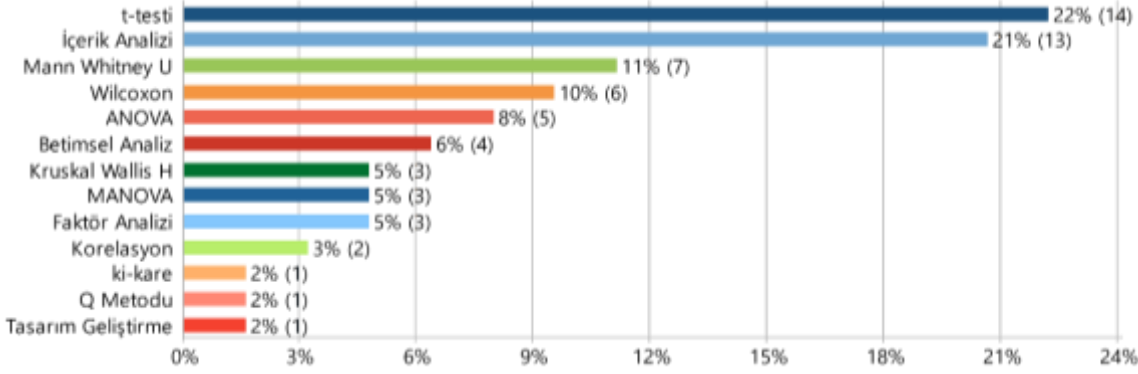
Şekil 7. Çalışmaların örnekleme yöntemi

Şekil 7'de mevcut çalışmada yer alan 40 çalışmanın örnekleme yöntemleri incelenmiştir. İncelemeler sonucunda 14 (%35) çalışmada örnekleme yönteminin net bir şekilde belirtilmediği görülmüştür. Bununla birlikte 2 (%5) çalışmada eylem araştırması olması sebebiyle örnekleme yöntemi belirtilmemiştir. Geriye kalan çalışmalardan 11'inin (%28) uygun örnekleme yöntemi ile örnekleme seçimine gidildiği ortaya çıkmıştır. 7 (%18) çalışmanın amaçlı örnekleme, 1 (%3) kartopu örnekleme, 1 (%3) çok aşamalı örnekleme yöntemi kullanıldığı belirlenmiştir. 1 (%3) çalışmada ise evrenin tamamına ulaşma yoluna gidilmiştir. Bununla birlikte çalışmanın doküman incelemesi ve ortam tasarımı olması dolayısıyla 3 (%8) çalışmada örnekleme yönteminin kullanılmadığı rapor edilmiştir.



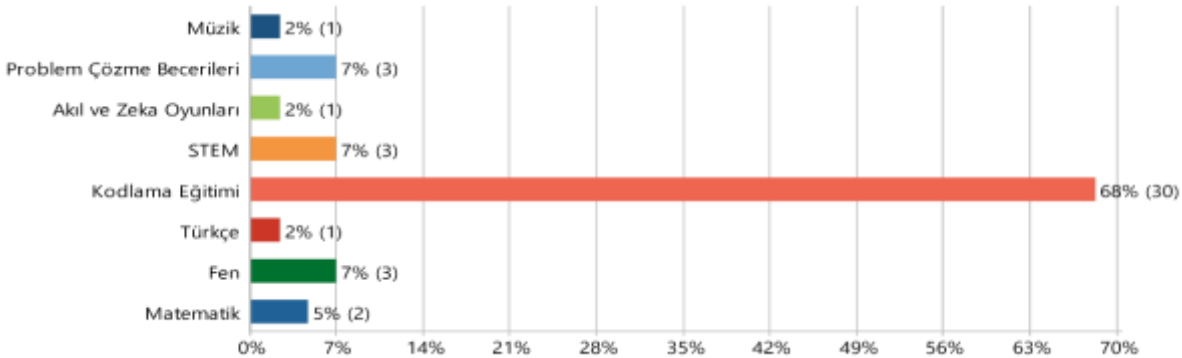
Şekil 8. Çalışmaların örneklem büyüklüğü

Şekil 8’de mevcut araştırmada yer alan 40 çalışmanın örneklem büyüklüklerine göre inceleme sonuçları gösterilmiştir. Buna göre çalışmaların örneklem büyüklüklerinin 28’inin (%76) 1-80 arası, 5’inin (%14) 160 ve daha fazlası ve 4’ünün (%11) 81-160 arası örneklem büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir. En fazla 1-80 arası örneklem büyüklüğüne sahip çalışmaların olması deneysel çalışmaların daha fazla olması dolayısıyladır.



Şekil 9. Çalışmaların veri analiz teknikleri

Şekil 9’da mevcut araştırma kapsamında yer alan 40 çalışmanın veri analiz tekniklerine göre inceleme sonuçları gösterilmektedir. Buna göre; 14 (%22) çalışma t-testi; 13 (%21) çalışma içerik analizi; 7 (%11) çalışma Mann Whitney U; 6 (%10) Wilcoxon testi; 5 (%8) çalışma ANOVA; 4 (%6) çalışma betimsel analiz; 3 (%5) çalışma Kruskal Wallis H; 3 (%5) çalışma MANOVA; 3 (%5) çalışma faktör analizi; 2 (%3) çalışma korelasyon; 1 (%2) çalışma Ki-kare; 1 (%2) çalışma Q Metodu ve 1 (%2) çalışma tasarım geliştirme veri analiz teknikleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Sonuçlara göre en fazla tercih edilen analiz tekniği t-testi’dir (%22).



Şekil 10. Çalışmaların kapsamına aldığı derslere göre değerlendirilmesi

Şekil 10’da mevcut araştırma kapsamında yer alan 40 çalışmanın BİD becerilerine göre hangi dersler/konular kapsamında çalışma yürüttüklerine göre inceleme sonuçları gösterilmektedir. Buna göre; 30 (%68) çalışmanın kodlama eğitimi konusuna odaklandığı görülmektedir. Çalışmaların ders/konu alanlarından 3 (%7) problem çözme becerileri, 3 (%7) STEM, 3 (%7) fen, 2 (%5) matematik, 1 (%2) Türkçe ve 1 (%2) müzik dersi kapsamında çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1. Çalışmaların bulgularına dair analiz sonuçları

Çalışmalardaki bulgulara dair kodlar (n=40)	f
Düşünme becerilerinde etkili	18
Gelişim üzerinde olumlu yansımaları mevcut	11
Problem çözme becerileri için önemli	9
Eğlenceli ve dikkat çekici	8
Temel eğitimde BİD/kodlama konusunda eğitimler verilmeli	8
Öğretmenlerin çoğu BİD ile ilgili etkinlikler yapmamakta	2
Dil gelişiminde etkili	2
Öğretmen adaylarının kodlamaya ilişkin algıları olumlu	2
Kodlama ve BİD üniversite derslerinde yer almalı	1
Nota okuma-yazmada etkili	1
Kodlama eğitimi için okullarda donanım yetersiz	1
Öğretmen adaylarının kodlamaya ilişkin algıları olumsuz	1
Toplam	64

Tablo 1’de mevcut araştırma kapsamında incelenen 40 çalışmanın bulgularının içerik analiz sonuçları yer almaktadır. Sonuçlar incelendiğinde elde edilen bulgulara göre BİD becerileri ve kodlama eğitimlerinin temel eğitim düzeyinde en fazla “düşünme becerilerinde etkili” (f=18) olduğu rapor edilmiştir. Bu bulguyu takiben “gelişim üzerinde olumlu yansımaların mevcut” (f=11) olduğu, “problem çözme becerileri için önemli” (f=9) olduğu, öğrenciler için “eğlenceli ve dikkat çekici” (f=8) olduğu rapor edilmiştir. Yapılan nitel çalışmalarda özellikle okul yöneticileri, öğretmenler, veliler ile gerçekleştirilen görüşme/anket formlarına göre “temel eğitimde BİD/kodlama konusunda eğitimler verilmeli” (f=8) sonucu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte “öğretmenlerin çoğunun BİD ile ilgili etkinlikler yapmadığı” (f=2), “dil gelişiminde etkili olduğu” (f=2) sonuçları da ortaya çıkan bulgular arasındadır. Frekansı az olmasına rağmen “kodlama eğitimi için okullarda donanım yetersiz” (f=1) şeklinde bir bulgu da bulunmaktadır.

Tablo 1. Yapılan çalışmaların kodlama ve bilgi işlemsel düşünme becerisi kapsamında analizi (n=40)

Kategori	Kodlar	f
BİD becerilerinin ölçülmesi	Kodlama etkinlikleri ile	18
	21. yy becerileri ile	6
	Mantıksal ve matematiksel zekâ/başarı ile	5
	Ölçek uyarlayarak/geliştirerek	3
	STEM etkinlikleri ile	2
	Özyeterlik	2
	Öğrenme davranışları ile	1
	Bilişsel esneklik ile	1

	Akıl ve zekâ oyunları ile	1
	Dijital Hikâye ile	1
Toplam		40
BİD becerilerinin kazandırılmasına yönelik	Ortam tasarımı ile	3
	Etkinlik tasarımı ile	3
	Robot tasarımı ile	2
	Program geliştirilmesi	1
Toplam		9
Uygulamaların ve programın BİD becerisine göre değerlendirilmesi	BİD boyutlarına göre incelenmesi	2
Toplam		2
BİD Becerilerine İlişkin Görüş Alınması	Yöneticilerin/Öğretmenlerin görüşü	6
	Öğrencilerin görüşü	1
	Öğretmen adaylarının görüşü	1
Toplam		8
Genel Toplam		59

Tablo 2’de yer alan kategori ve kodlara bakıldığında 40 çalışmada toplam 59 kod belirlendiği görülmektedir. Çalışmalarda en fazla bilgi işlemsel, analitik ve algoritmik düşünme becerilerini ölçmeye yönelik bir eğilimin olduğu görülmektedir. BİD becerilerinin ölçülmesini en fazla kodlama etkinlikleri (f=18), 21. yy. becerileri (f=6), mantıksal ve matematiksel zekâ/başarı (f=5), ölçek uyarlayarak (f=3), STEM etkinlikleri (f=2), özyeterlik (f=2), öğrenme davranışları (f=1) gibi konular ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmalarda, belirtilen becerilerin kazandırılması amacıyla yürüttükleri çalışmalar ortam tasarımı (f=3), etkinlik tasarımı (f=3), robot tasarımı (f=2), program geliştirilmesi (f=1) şeklindedir. BİD becerisinin boyutlarına göre değerlendirilmesi konusunda araştırma yapan 2 çalışma bulunmaktadır. BİD ve analitik düşünme becerilerine ilişkin görüşlerin ise yöneticilerden/öğretmenlerden (f=6), öğretmen adaylarından (f=1) ve öğrencilerden (f=1) alınarak çalışmaların gerçekleştirildiği belirtilmektedir.

Tartışma

Bu çalışmada bilgi işlemsel düşünme becerileri konusunda Türkiye’de temel eğitim düzeyinde yapılmış olan çalışmaların sistematik olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Belirtilen amaç doğrultusunda yapılan incelemelerin sonuçlarına göre temel eğitimde gerçekleştirilmiş çalışmalardan ele alınan 40 çalışmadan 20 çalışmanın ilkökul, 18 çalışmanın okul öncesi ve iki çalışmanın hem ilkökul hem okul öncesi düzeyinde gerçekleştirildiği ortaya çıkmıştır. Usta ve Düzalan (2021) 2012-2021 yılları arasında bilgi işlemsel düşünme becerileri ile ilgili Türkiye ve yurtdışında yapılan 33 çalışmayı tematik analiz yoluyla incelemiş, bu çalışmaların çoğunun ortaokul düzeyinde ele alındığı görülmüştür. Türkiye’de yapılan 33 çalışmadan yalnızca bir tanesinin ilkökul örnekleme üzerinden yürütüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bulgusuna paralel olarak Yumbul ve Bayraktar (2022) tarafından ilkökul düzeyinde gerçekleştirilen robotik uygulamalar incelenmiş, 21 çalışmaya ulaşıldığı rapor edilmiştir. Relkin ve Bers (2021), çalışmalarında ilkökul düzeyinde görece daha az araştırmanın olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmada yer alan çalışmaların yıllara göre dağılımına bakıldığında özellikle 2019-2023 yılları arasındaki çalışmaların sayısında artış olduğu görülmektedir. Literatürde yer alan sistematik alanyazın inceleme çalışmalarında da benzer bulguların olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tunç ve Çelik, 2021; Usta ve

Düzalan, 2021; Yokuş, 2022; Yumbul ve Bayraktar, 2022). Pek çok ülkede giderek artan öneme sahip olmuş olan BİD becerileri, ülkemizde 2018 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) öğretim programında ilkökul 1, 2, 3 ve 4. sınıflar için “Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi” adı altında bilişim becerilerinin kazandırılmasına yönelik adım ile daha çok gündeme gelmiştir. Ortaöğretim programları amacıyla ise “Problem çözme ve bilgi işlemsel düşünme becerileri edinme ve geliştirme” (MEB, 2018, s. 11) ifadesi yer almaktadır. Bu kapsamda belirtilen yıllar arasında artışın olması ilişkili görülmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu çalışmaların türü olan 6 doktora tezi, 12 bilimsel makale ve 22 yüksek lisans tezinin çalışmada yer almasıdır. Yumbul ve Bayraktar (2022) tarafından ilkökul düzeyi için yürütülen sistematik alanyazın incelemesinde bildiri olmadığı ve tezlerin daha fazla olduğu görülmektedir. Ancak Yokuş (2022) ve De Araujo ve ark. (2016) tarafından BİD kapsamında yapılan meta-analiz çalışmasında yurtdışında yapılmış olan bildirimlerin oldukça fazla olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu ile bağlantılı olarak 40 çalışmanın 31’inin tek yazarlı, 6’sının iki yazarlı, 3’ünün ise üç yazarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların lisansüstü tezler olması dolayısıyla tek yazarlı çalışmanın fazla olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen çalışmalarda kullanılan desenlere bakıldığında en fazla tercih edilen desenin %33 oran ile deneysel desen olduğu görülmektedir. Deneysel desenden sonra en fazla tercih edilen desenin karma desen (%28) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yumbul ve Bayraktar (2022) de benzer şekilde nicel araştırma yönteminin daha fazla tercih edildiğini belirtmektedir. Usta ve Düzalan (2021) ise hem Türkiye’de hem de yurtdışında BİD konusunda yapılan çalışmaları incelemiş olup; yurtdışında daha çok nitel araştırma yöntemindeki desenlerin kullanıldığı, karma yöntemin ise kullanılmadığını belirtmiştir. Arslan Namlı ve Aybek (2022) tarafından gerçekleştirilen sistematik taramada da benzer bulguların olduğu, nicel çalışmaların daha fazla kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Kalelioğlu ve ark. (2016) tarafından yürütülen araştırmada ele alınan 125 çalışmada en çok nicel araştırma yöntemi ile yapılan çalışmanın yer aldığı belirtilmiştir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu literatürde temel eğitim düzeyinde yapılan çalışmaların örneklem grubunun/konusunun öğrenciler üzerinde daha fazla odaklanmış olmasıdır. Bu bulgu ile örneklem sayısının 1-80 arasında olmuş olması da paralellik göstermektedir. Tunç ve Çelik (2021) tarafından gerçekleştirilen Türkiye’deki BİD ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi çalışmasında 61 tezin 56’sında örneklem grubu öğrenciler olarak tespit edilmiştir. Elçiçek (2020) tarafından yapılan çalışma sonucuna göre de benzer şekilde ortaokul öğrencileri ile daha fazla çalışıldığı, okul öncesi ve akademisyen gruplarıyla daha az çalışma yürütüldüğü rapor edilmiştir. Arslan Namlı ve Aybek (2022), Usta ve Düzalan (2021); Tosik-Gün ve Güyer (2019); De Araujo ve ark. (2016), tarafından yürütülen çalışmalarda da mevcut araştırmanın bulgularıyla paralellik gösteren bulgulara rastlanmıştır. Bununla birlikte Arslan Namlı ve Aybek (2020), öğretmen adaylarıyla çok az çalışma yapıldığını, okul öncesi ile ise hiç çalışmaya rastlanmadığını ifade etmiştir.

Araştırmada örnekleme yönteminin en fazla belirtilmemiş olması dikkat çekmektedir. İncelenen araştırmaların çalışma grubu/katılımcılar/örneklem bölümünde katılımcıların sayısı veya kim oldukları hakkında bilgi verilmiş, ancak hangi yöntem ve neye göre belirlendikleri hakkında çoğunlukla bilgi verilmemiştir. Arslan Namlı ve Aybek (2022) ve Tunç ve Çelik (2021) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer şekilde örnekleme yönteminin belirtilmemiş olmasının fazla olduğu görülmektedir. Belirtilen örnekleme yöntemlerinden ise en fazla kolay/uygun örnekleme yöntemi olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın bulgularından biri olan çalışmalarda kullanılan veri analiz tekniklerinin neler olduğudur. Sonuçlara göre; en fazla tercih edilen analiz tekniği t-testi’dir. T-testini takiben nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi gelmektedir. Arslan Namlı ve Aybek (2022) ve Elçiçek (2020) tarafından BİD becerisine yönelik yapılan alanyazın incelemelerinde benzer şekilde en fazla kullanılan analiz yönteminin t-testi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. T-testini ve içerik analizini sırasıyla Mann-Whitney U testi, Wilcoxon ve ANOVA gibi grup karşılaştırma testleri izlemiştir.

Çalışmaların kapsamına aldığı ders/konu alanları incelenmiş ve BİD becerisi ile ilgili en çok kodlama eğitimi temelinde çalışmaların yürütüldüğü bulunmuştur (%68). Kodlama eğitimini STEM ve fen dersini konu alan çalışmalar izlemektedir. Usta ve Düzalan (2021) inceledikleri çalışmalarda Türkiye’de çoğunun bilgisayar bilimleri ile; yurtdışında ise çoğunun matematik ile ilgili konularla BİD becerilerini çalıştıklarını raporlamıştır. Buna göre bu sonuç mevcut araştırmanın bulgusuyla paralellik göstermektedir. Yumbul ve Bayraktar (2022) tarafından yapılan robotik kodlama temelinde ilkokulda yapılan çalışmaların incelenmesinde ise herhangi bir disiplinle ilişkilendirilmeden çalışmaların yürütüldüğü belirtilmektedir. Ancak ele alınan 21 çalışmadan 11’inin STEM, fen ve bilişim alanlarıyla ilişkili olduğu rapor edilmiştir. Dolayısıyla mevcut araştırmanın bulgularıyla paralellik gösterdiği belirtilebilir.

İncelenen 40 çalışmanın bulgularına yönelik yapılan içerik analizi sonuçlarına göre BİD becerileri/kodlama eğitimlerinde 64 kod tespit edilmiştir. Buna göre BİD becerileri/kodlama eğitimlerinin en çok düşünme becerileri üzerinde etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır ($f=18$). Arslan Namlı ve Aybek (2022) ise daha çok akademik başarı konusuna odaklanıldığını belirtmektedir. Ayrıca çalışmanın bulgularına paralel olarak her bir ele alınan değişken üzerinde BİD becerilerini geliştirme etkinliklerinin olumlu etki oluşturduğu çıkan sonuçlar arasında yer almıştır (Arslan Namlı ve Aybek, 2022). Bulgular incelendiğinde; BİD becerileri/kodlama eğitimlerinin gelişim üzerinde olumlu yansımaları ile birlikte problem çözme becerileri için önemli olduğu en sık rastlanan bulgular arasındadır. Nitekim Cuny, vd. (2010; Akt. Wing, 2010) BİD’i, problemleri ve çözümleri formüle etmede yer alan düşünme süreçleri olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda BİD, tanımına uygun bir şekilde çalışma bulgularına yansımıştır, denebilir. Bulgulardan biri ise öğrenciler için eğlenceli ve dikkat çekici olmasıdır ($f=8$). Hsi-Hung Peng vd. (2023) tarafından yapılan çalışma sonuçlarına göre de öğrencilerin ders motivasyonlarında artış tespit edilmiştir. Bulgulara bakıldığında; temel eğitimde BİD/kodlama eğitimlerinin verilmesi gerektiği, öğretmenlerin bu konuda etkinlikler yapmadığı, dil gelişiminde etkili olduğu, öğretmen adaylarının kodlamaya ilişkin olumlu algılarının olduğu, kodlama ve BİD becerilerinin üniversite derslerinde yer alması gerektiği, müzik notalarını okumada etkili olduğu, kodlama eğitimleri için okullardaki donanımın yetersiz olduğu ve bazı öğretmen adaylarının kodlamaya ilişkin olumsuz algılarının olduğu sonuçları tespit edilmiştir. Tespit edilen sonuçlarla birlikte incelenen çalışmaların bulgularına sistematik taramalarda çok fazla yer verilmediği görülmektedir.

Çalışma kapsamında BİD, algoritmik ve analitik düşünme becerileri çerçevesinde oluşturulan kategori ve kodlara bakıldığında 40 çalışmadan toplam 4 kategori ve 59 kod belirlendiği görülmektedir. Araştırmalarda BİD becerilerinin ne düzeyde olduğunun belirlenmesi için ölçme yapılması, BİD becerilerinin kazandırılmasına yönelik çalışmalar yürütülmesi, bir uygulama ya da programın BİD becerisi üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi ve bu uygulamalara ilişkin görüş alınması en çok rastlanan çalışma konularından olmuştur. BİD becerilerinin ölçülmesi ele alınan hemen hemen her çalışmada mevcut olmakla birlikte kodlama eğitimi, 21. yy. becerileri, matematiksel başarı, zekâ vb. konular ile ilişkisi incelenmiştir. Elçiçek (2020), Usta ve Düzalan (2021) tarafından yapılan inceleme sonuçları ile bu bulgu paralellik göstermektedir. Daha çok gerçekleştirilmiş olan deneysel çalışmalar, BİD becerilerinin ölçülmesi ve başka olgular üzerinde etkisinin belirlenmesi üzerine yapılan çalışmalardır. Arslan Namlı ve Aybek’in (2022) yürüttüğü çalışmada da araştırmaların en fazla beceri/başarı testleri ile ölçüm sağlandığı sonucuna ulaşılmaktadır. Usta ve Düzalan (2021) çalışmalarında BİD konusunda ölçek ile birlikte tarama çalışmalarının yurtdışında yürütülen çalışmalara göre Türkiye’de daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Nicel çalışmaların daha fazla olması sonucu ile bu sonuç paralellik göstermektedir. Aynı zamanda araştırmalarda, belirtilen becerilerin kazandırılması amacıyla yürüttükleri çalışmalar ortam tasarımı, etkinlik tasarımı ve robot tasarımı şeklinde olması sonucu Elçiçek (2020) tarafından yapılan çalışma sonuçları ile örtüşmektedir. Tunç ve Çelik (2021) problem çözme becerisi, özyeterlik, akademik başarı gibi konular ile BİD becerilerinin ele alındığını belirtmektedir. Tosik-Gün ve Güyer (2019) ise BİD becerilerinin soyutlama ve algoritmik düşünme ile birlikte daha fazla ele alındığını rapor etmiştir.

Sonuç

Temel eğitim düzeyinde BİD becerisi ve kodlama konu alanlarına ilişkin çalışmaların az olması bulgusuna ulaşılmış, alanyazında bu konunun gündemde olduğu görülmüştür. Bunun sebebinin okul öncesi ve ilkökul düzeyinde bilgisayar, programlama, kodlama gibi derslerin olmaması etkili olabilmektedir. Ancak BİD, analitik ve algoritmik düşünme becerileri yalnızca kodlama, bilgisayar öğrenimlerini gerektiren beceriler olarak değerlendirilmemektedir (Zapata-Cáceres ve ark., 2020). Bu sebeple literatürde temel eğitim düzeyinde çalışmaların artması araştırma önerilerinde yer almaktadır.

Araştırmada ele alınan çalışmaların özellikle 2019-2020 arasında artış gösterdiği görülmektedir. Türkiye'nin 2014 yılından itibaren kod haftasına katılmaya başlaması, özellikle 2018 yılı ve sonrasında katılım etkinlik oranlarında artış olması (Karataş, 2021) bu bulgunun sonucu olarak gösterilebilir. Bununla birlikte 2018 öğretim programlarında ilkökul 1., 2., 3. Ve 4. Sınıf düzeylerinde bilişim ile ilgili kazanım ve amaçların yer alması da bu sonuçta etkili olmuş olabilmektedir. Ayrıca temel eğitim düzeyinde bilgisayarsız kodlama (unplugged) etkinliklerinin uygulanmaya başlanmasıyla birlikte okul öncesi ve ilkökul kademesinde de bu çalışmalarda artış olduğu belirtilmektedir (Relkin, vd., 2020).

Araştırma bulgularında yer alan tek yazarlı çalışmanın ve deneysel çalışmaların daha fazla olması, çalışmaların çoğunun lisansüstü tez olmasından kaynaklı olabilmektedir. İncelenen 40 çalışmanın toplam 28'i lisansüstü tez çalışması, 12'si ise bilimsel makale olması dolayısıyla tek yazarlı çalışmanın daha fazla olduğu görülmektedir. Bu bulguya benzer şekilde deneysel çalışmaların lisansüstü tez çalışmalarında daha fazla kullanıldığı söylenebilir. Bu sebeple deneysel desen diğer desenlere göre daha fazla tercih edilmiştir. Özellikle deneysel çalışmalarda öğrenciler ile gerçekleştirilen müdahale uygulamaları ve 1-80 arası katılımcı ile gerçekleşen çalışmalar daha fazla olmasının nedenleri olarak görülmektedir.

İncelenen çalışmalarda araştırmanın konusu/katılımcı grubunun genel olarak öğrenci olmuştur. Öğrencilere ulaşımın daha kolay, daha kalabalık ve bir arada bulunan gruplar olması sebebiyle verilerin toplanmasındaki ekonomiklik bu bulguya sebep olabilmektedir. Aynı zamanda öğretim programında yer alan bilişim ile ilgili konular çalışmaların odak noktasını öğrencilere yöneltmiş durumdadır. Bu bağlamda öğrenciler ile daha fazla çalışma yapılması, BİD becerilerinin hem merak edilen yönlerini ortaya çıkarmada hem de öğrencilere daha faydalı olacak adımları atabilmede bir ivme kazandırabilmektedir.

Örneklem grubunun belirlenmesi için kullanılan örnekleme yöntemleri incelendiğinde çalışmalarda örnekleme yönteminin belirtilmediğine çok daha fazla rastlanmıştır. Bunun sebebinin örnekleme ve araştırma yöntemlerine dair eksik/yetersiz bilgi kaynaklı olduğu belirtilebilir. Ayrıca araştırma kapsamına alınan bazı çalışmalarda (örneğin ortam tasarımı, materyal geliştirme vb.) örnekleme yöntemine ihtiyaç duyulmamaktadır. Bu durum da sonuçları etkilemiş olabilmektedir. Benzer şekilde en çok kolay/uygun örnekleme yönteminin kullanılmış olması deneysel çalışmalarda araştırmacının uygulama yerine, kişilerine ulaşımında ekonomikliğin ön planda olması sebebiyle tercih edilebilmektedir.

Veri analiz tekniklerinden en çok t-testinin kullanılma sebebinin deneysel desenin tercih edilmesinin fazla olması, ön test-son test sonuçlarının karşılaştırılması olarak belirtilebilir. Bununla birlikte çalışmalarda çok fazla nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Kalelioglu, ve ark. (2016) tarafından da ileri sürüldüğü gibi nicel çalışmaların daha kısa sürmesi, veri toplamadaki netlik ve kolaylıkların olması açısından nicel çalışmalara yoğunlaşma görülebilmektedir.

Çalışmaların ders/disiplin/konu alanları incelendiğinde kodlama eğitimi, STEM, fen, matematik gibi sayısal alanlarla daha fazla ilişkilendirilen çalışmaların olduğu görülmüştür. Bunun sebebinin BİD becerilerinin kodlama, bilgisayar programlama, algoritmik düşünme, problem çözme gibi başlıklarla ilgili olduğu düşünülmektedir. Ancak, Wing (2011) ve Jacob & Warschauer (2018) tarafından da belirtildiği gibi BİD becerileri insanı ilgilendiren her konu ile ilişkili olabilmektedir. Buna sosyal bilimler de dâhil edilmelidir. Son yıllarda yapılan çalışmalarda Türkçe, İngilizce, Müzik gibi disiplinler ile BİD becerilerinin ilişkilendirildiği görülmektedir.

Çalışmaların bulguları incelendiğinde BİD becerilerine dair verilen eğitimlerin düşünme becerileri üzerinde anlamlı etkileri olduğu sonucuna ulaşan pek çok çalışma olduğu görülmüştür. Wing (2006, 2008, 2011) tarafından da belirtildiği gibi BİD becerileri problem çözme süreçlerini organize eden düşünme becerileri olarak görülmektedir. Bu sebeple araştırmaların sonuçları tutarlı kabul edilmektedir. Bu bağlamda 21. Yüzyıl becerilerinin gelişiminde BİD becerileri ile ilgili çalışmaların yapılması etkili olabilmektedir.

Çalışmaların hangi alanlara yönelik gerçekleştirildiğine dair yapılan içerik analizlerine göre; BİD becerilerinin düzeylerine ve etkilerine dair ölçmeler yapıldığı, BİD becerilerinin kazandırılmasına dair uygulama ve etkinlikler yapıldığı, uygulamalara ilişkin katılımcılardan görüşler alındığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda yapılan çalışmaların BİD becerilerinin daha çok çeşitli konu alanlarına ve disiplinlerine göre ölçek ya da anketlerle ölçme çalışmalarının yapılması yoluyla gerçekleştirilmektedir. Bunun sebebi olarak ölçek/anket yoluyla toplanan verilerde veri toplama kolaylığının ön planda olması gösterilebilir.

Öneriler

Araştırma bulgularına göre BİD becerileri ile ilgili yapılan çalışmaların temel eğitim düzeyinde daha fazla ele alınması önerilmektedir. Araştırma desenlerinin nitel olarak da ele alınması önerilirken; özellikle nicel çalışmalarda tesadüfi örnekleme yönteminin kullanılması sonuçların güvenilirliği açısından önemli görülmektedir. Araştırmaların bulgularından ve ders alanlarından yola çıkarak ise BİD becerilerinin sosyal konular ile ilişkisinin de ele alınması önerilebilir.

Kaynakça

- Aho, A. V. (2012). Computation and computational thinking. *The computer journal*, 55(7), 832-835.
- Arslan Namlı, N. A., & Aybek, B. (2022). A Content Analysis on Computational Thinking Skill. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 51(2), 920-944.
- Bers, M. U., Govind, M., & Relkin, E. (2022). Coding as another language: Computational thinking, robotics and literacy in first and second grade. In *Computational thinking in prek-5: empirical evidence for integration and future directions* (pp. 30-38).
- Bers, M. U., Strawhacker, A., & Sullivan, A. (2022). The state of the field of computational thinking in early childhood education.
- Brennan, K. & Resnick, M., (2012). New frameworks for studying and assessing the development of computational thinking. In *Proceedings of the 2012 annual meeting of the American Educational Research Association, Vancouver, Canada* (pp. 1-25).
- Bundy, A. (2007). Computational thinking is pervasive. *Journal of Scientific and Practical Computing*, 1(2), 67-69.
- Çetin E., (2016). *Okul öncesi çocukların problem çözme sürecinde teknoloji destekli şematik düzenleyicilerin kullanımına yönelik bir durum çalışması*. Unpublished doctorate dissertation, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çiftçi, A., & Topçu, M. S. (2021). Erken Çocukluk Döneminde STEM Eğitimi ve Bilgi İşlemsel Düşünme [STEM Education and Computational Thinking in Early Childhood. *Erken Çocukluk Eğitimi Kuramdan Uygulamaya [Early Childhood Education: Theory to Practice]*, 219-250.
- Çiftçi, S., Sağlam, A., & Yayla, A. (2021). 21. yüzyıl becerileri bağlamında öğrenci, öğretmen ve eğitim ortamları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 718-734. DOI: 10.29000/rumelide.995863.
- De Araujo, A., Andrade, W. L., & Guerrero, D. D. S. (2016, October). A systematic mapping study on assessing computational thinking abilities. In *2016 IEEE frontiers in education conference (FIE)* (pp. 1-9). IEEE.

-
- DiSessa, A. A. (2000). *Changing minds: Computers, learning, and literacy*. Mit Press.
- Elçiçek M. (2020). Thematic and Methodological Trends of Computational Thinking Skills-Related Graduate Theses in Turkey. *Sakarya University Journal of Education*, 10(3), 485-506.
- Grover, S., & Pea, R. (2013). Computational thinking in K-12: a review of the state of the field. *Educational Researcher*, 42(1), 38–43.
- ISTE ve CSTA (2011). *Operational definition of computational thinking for K–12 education*. <https://cdn.iste.org/www-root/ct-documents/computational-thinking-operational-definition-flyer.pdf?sfvrsn=2>
- Jacob, S. R., & Warschauer, M. (2018). Computational thinking and literacy. *Journal of Computer Science Integration*, 1(1).
- Kalelioglu, F., Gülbahar, Y., & Kukul, V. (2016). A framework for computational thinking based on a systematic research review. *Baltic Journal of Modern Computing*, 4(3), 583.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık
- Kuloğlu, A., Akpınar, B., Öğüt, M.N. & Halitoğlu, Ş. (2023). .STEM yaklaşımında yeni bir açılım: STREAM. *Journal of History School*, 64, 1024-1041.
- Milli Eğitim Bakanlığı, MEB. (2018). *Öğretim programlarını izleme ve değerlendirme sistemi*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>
- Peng, H. H., Murti, A. T., Silitonga, L. M., & Wu, T. T. (2023). Effects of the Fundamental Concepts of Computational Thinking on Students' Anxiety and Motivation toward K-12 English Writing. *Sustainability*, 15(7), 5855. <https://doi.org/10.3390/su15075855>
- Relkin, E. (2021). TechCheck: Creation of an Unplugged Computational Thinking Assessment for Young Children. In *Teaching Computational Thinking and Coding to Young Children* (pp. 250-264).
- Relkin, E. ve Bers, M. (2021). TechCheck-K: A measure of computational thinking for kindergarten children. In *2021 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)*, 1696-1702. <https://doi.org/10.1109/EDUCON46332.2021.9453926>
- Relkin, E., de Ruiter, L., & Bers, M. U. (2020). TechCheck: Development and validation of an unplugged assessment of computational thinking in early childhood education. *Journal of Science Education and Technology*, 29(4), 482-498.
- Relkin, E., de Ruiter, L. E., & Bers, M. U. (2021). Learning to code and the acquisition of computational thinking by young children. *Computers & education*, 169, 104222.
- Román-González, M., Moreno-León, J., & Robles, G. (2019). Combining assessment tools for a comprehensive evaluation of computational thinking interventions. *Computational thinking education*, 79-98. https://doi.org/10.1007/978-981-13-6528-7_6
- Tosik Gün, E., & Güyer, T. O. L. G. A. (2019). Bilgi işlemsel düşünme becerisinin değerlendirilmesine ilişkin sistematik alanyazın taraması. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 99-120.
- Tran, Y. (2019). Computational thinking equity in elementary classrooms: What third-grade students know and can do. *Journal of Educational Computing Research*, 57(1), 3-31.
- Tunç, Y., ve Çelik, O. T. (2021). Bilgi işlemsel düşünme: lisansüstü tezlere yönelik bir içerik analizi çalışması. (Tam metin bildiri). https://www.researchgate.net/profile/Yunus-Tunc/publication/359580027_BILGI_ISLEMSEL_DUSUNME_LISANSUSTU_TEZLERE_YONELIK_BIR_ICERIK_ANALIZI_CALISMASI/links/6244433957084c718b76c9d8/BILGI-ISLEMSEL-DUeSUENME-LISANSUeSTUe-TEZLERE-YOeNELIK-BIR-ICERIK-ANALIZI-CALISMASI.pdf

Usta, N., & Düzalan, N. Thematic Analysis of Studies on Computational Thinking in Education in Turkey and Abroad.

Üzümcü, Ö., ve Bay, E. (2018). A new 21st century skill in education: Computational thinking. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 1-16.

Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35.

Wing, J. M. (2008). Computational thinking and thinking about computing. *Philosophical Transactions of the Royal Society A: Mathematical, Physical and Engineering Sciences*, 366(1881), 3717-3725.

Wing, J. M. (2011). Research Notebook: Computational Thinking—What and Why. *The link Magazine*, 6, 20-23. <https://people.cs.vt.edu/~kafura/CS6604/Papers/CT-What-And-Why.pdf>

Yılmaz, F. (2022). *60-72 aylık çocuklarda bilgi işlemsel düşünmebecerisi: TechCheck-K Ölçeği'nin uyarlama çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi.

Yokuş, E. (2022). *Bilgi işlemsel düşünme becerisinin öğrenci başarısına etkisi: Bir meta-analiz çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Yumbul, E. & Bayraktar, Ş. (2022). A systematic analysis of research on robotic applications performed at primary school level in Turkey [Türkiye'de ilkököl düzeyinde gerçekleştirilen robotik uygulamalarıyla ilgili araştırmaların sistematik derlemesi] *Electronic Journal of Education Sciences*, [*Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*], 11(22), 378-400. DOI: 10.55605/ejedus.1158660

Zapata-Cáceres, M., Martín-Barroso, E., & Román-González, M. (2020, April). Computational thinking test for beginners: Design and content validation. In *2020 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)* (pp. 1905-1914). IEEE.

Türkiye'de İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Yaşanan Sorunlara Dair Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi: Bir Sistemik Derleme Çalışması

Mehmet AŞIKCAN¹

Necmettin Erbakan Üniversitesi

Özet

İlk okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması, temel eğitimin en önemli basamaklarından biridir. Ancak bu süreçte çeşitli sorunlarla karşılaşmakta ve öğrencilerin okuryazarlık düzeyleri olumsuz etkilenmektedir. Bu çalışma, Türkiye'de ilk okuma ve yazma öğretiminde yaşanan sorunlarla ilgili son 10 yılda üretilmiş lisansüstü tezlerin incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırma sistemik derleme çalışmalarından geleneksel derleme deseninde yürütülmüştür. Araştırma boyunca sistemik derlemenin yedi aşamasına dikkat edilmiştir. 24 lisansüstü tez bu çalışmanın veri kaynaklarını oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre; en fazla tez 2019 yılında üretilirken 2016 yılında bu konuda hiç tez üretilmemiştir. Tezlerin çoğunluğu yüksek lisans düzeyindedir. En çok tez Pamukkale Üniversitesi'nde hazırlanmıştır. Çalışmalarda çoğunlukla nitel araştırma desenleri tercih edilmiştir. Veri toplamada nitel araçlar ön plana çıkmaktadır. Veri analizinde içerik analizi ve betimsel analiz öne çıkarken, nicel verilerde betimsel istatistik teknikleri ön plana çıkmaktadır. Nicel araştırmalarda sadece SPSS programından faydalanıp farklı istatistik programlarına yer verilmemiştir. Nitel araştırmalarda sadece iki tezde nitel veri analizi programlarından (Maxqda ve Nvivo) yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ilk okuma yazma öğretiminde çeşitli öğrenci, öğretmen, veli, program ve çevre kaynaklı sorunlar yaşanmaktadır. Son yıllarda pandeminin etkisiyle ilk okuma ve yazma öğretimi sürecinde yaşanan sorunlarda değişimler gözlenmeye başlanmıştır. Araştırmanın sonunda bulgular ışığında; ilk okuma ve yazma öğretiminin sürecine dayalı daha fazla ve derinlemesine tezler yapılması, farklı değişkenlerle ilişkisi incelenmesi, uygulamaya dayalı tez konuları çalışılarak bu süreçte yaşanan sorunlar giderilmesi öncelikli hale getirilmesi, öğretmenlere bu konuda hizmet içi eğitimler verilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İlk okuma ve yazma öğretimi, lisansüstü eğitim ve tez, sistemik derleme çalışması

Giriş

İlk okuma ve yazma öğretimi, bireylerin eğitim yaşamlarında kritik bir dönemdir. Bu sürecin etkin bir şekilde yönetilmesi, öğrencilerin akademik başarısı, okuduğunu anlama yeteneği ve dil bilinci üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir (Ehri, 2005). Ancak bu önemli süreç, öğrencilere, öğretmenlere ve eğitim sistemine çeşitli zorluklar getirebilir. Öğrencilerin önceden sahip oldukları dil bilgisi becerileri, okuma-yazma becerilerini kazanmada önemli bir rol oynar (Scarborough, 2001). Özellikle dil öğrenme zorlukları olan veya ikinci dil olarak bir dili öğrenen çocuklar için bu süreç daha karmaşık olabilir (August & Shanahan, 2006). Farklı öğrenme stilleri ve bilişsel yapılar, bu süreçte daha özelleştirilmiş yaklaşımların geliştirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır (Fountas & Pinnell, 1996). Öğretmenler açısından, etkili okuma-yazma öğretimi için gerekli olan pedagojik bilgi ve stratejiler konusunda yeterli eğitime sahip olmamaları, öğrenci başarısını sınırlayabilir (Moats, 1994). Eğitim politikaları ve müfredat değişiklikleri, öğretmenlerin bu süreçte karşılaştığı zorlukları artırabilir (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995).

Yukarıda kısaca değinilen ilk okuma ve yazma öğretiminde yaşanan sorunlar çeşitli lisansüstü tezlerin araştırma konusu olmuştur. Lisansüstü eğitim; lisans eğitimine dayalı olan yüksek lisans ve doktora eğitimi ile sanat dallarında yapılan sanatta yeterlik çalışması ve tıpta uzmanlık ile bunların gerektirdiği eğitim, öğretim, bilimsel araştırma ve uygulama etkinliklerinden oluşan eğitim olarak tanımlanır (Sevinç, 2001). Bu kapsamda söz konusu eğitim sürecinin sonunda birçok güncel konuda olduğu gibi bu konuda da lisansüstü tezler yazılmıştır. Lisansüstü tezler, genellikle bu sorunlara dikkat çekmek ve özgün çözüm önerileri sunmak için hazırlanır. Ancak, bu tezlerin genel bir analizinin eksikliği, eğitim camiasının bu

¹ Sorumlu Yazar. Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı., masikcan@erbakan.edu.tr , ORCID:0000-0002-8347-0811

alandaki literatürdeki boşlukları tam anlamıyla tanımlamasını zorlaştırmaktadır (Smith & Deacon, 2018). İlk okuma ve yazma öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin yazılan tezlerin genel eğiliminin nasıl olduğu, bu sorunların neler olduğu ve bunlara nasıl çözüm önerileri sunulduğu hem eğitim planlayıcılarına hem de öğretmen yetiştiren kurumlara önemli bir ışık tutacaktır.

Bu araştırmada, Türkiye’de ilk okuma ve yazma öğretiminde yaşanan sorunlarla ilgili lisansüstü tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır: İlk okuma ve yazma öğretiminde yaşanan sorunlarla ilgili yapılmış çalışmaların;

1. Yayın yılına göre dağılımları nasıldır?
2. Üniversitelere göre dağılımları nasıldır?
3. Araştırma konusuna göre dağılımları nasıldır?
4. Araştırma desenine göre dağılımları nasıldır?
5. Veri toplama araçlarına göre dağılımları nasıldır?
6. Veri analiz yöntemine göre dağılımları nasıldır?
7. Sonuçları nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma sistematik derleme çalışmalarından geleneksel derleme deseninde yürütülmüştür. Sistematik derleme, belirli bir konu veya araştırma sorusu hakkında mevcut bilimsel kanıtların kapsamlı, tarafsız ve tekrarlanabilir bir yöntemle toplanması, değerlendirilmesi ve analiz edilmesi sürecidir. Temel amacı, bir konu hakkındaki mevcut tüm kanıtları objektif bir şekilde sunarak, bu bilgilere dayanarak bilimsel veya politik kararlar almak için güvenilir bir temel oluşturmaktır (Higgins & Green, 2011). Geleneksel derleme, belirli bir araştırma sorusu çerçevesinde yayımlanmış iki veya daha fazla çalışmanın üzerinde inceleme yapılarak bulgu, sonuç ve değerlendirmelerini belirli ölçütlere göre sentezleyen çalışmalardır (Karaçam, 2013).

Sistematik derlemenin temel adımları şunlardır:

1. **Araştırma Sorusunun Tanımlanması:** Derlemenin odaklanacağı spesifik soru veya sorunlar net bir şekilde tanımlanır (Liberati vd., 2009).
2. **Arama Stratejisinin Belirlenmesi:** Konuyla ilgili yayınların bulunması için kullanılacak veritabanları, anahtar kelimeler ve arama kriterleri belirlenir (Moher vd., 2009).
3. **Dahil Edilme/Edilmeme Kriterlerinin Belirlenmesi:** Araştırmaların sistematik derlemeye dahil edilip edilmeyeceğine karar vermek için önceden belirlenmiş kriterler kullanılır (Higgins & Green, 2011).
4. **Veri Çıkarımı:** Seçilen çalışmalardan ilgili bilgiler, önceden belirlenmiş form veya araçlar kullanılarak toplanır (Petticrew & Roberts, 2006).
5. **Kalite Değerlendirmesi:** Dahil edilen çalışmaların kalitesi ve güvenilirliği değerlendirilir, bu genellikle belirli ölçüm araçları ile yapılır (Peterson vd., 2011).
6. **Veri Sentezi:** Toplanan veriler, istatistiksel (meta-analiz) veya anlatımsal olarak sentezlenir (Hedges & Olkin, 1985).
7. **Sonuçların Raporlanması:** Elde edilen bulguların ve çıkarımların detaylı bir şekilde raporlanması (Moher vd., 2009).

Sistematik derlemeler, literatürdeki boşlukları ve gelecekteki araştırmalar için potansiyel alanları ortaya

koyma kapasitesine sahip olduğu için bilimsel literatürde özel bir öneme sahiptir.

Araştırmanın Veri Kaynakları

Bu araştırmanın veri kaynaklarını ilk okuma ve yazma öğretiminde yaşanan sorunlarla ilgili YÖK (Yüksek Öğretim Kurumu) Tez Merkezi'ndeki 24 lisansüstü tez oluşturmaktadır. YÖK veri tabanında “ilk okuma yazma”, “ilkokuma yazma” ve “sorunlar” anahtar kelimeleriyle yapılan tarama sonucunda elde edilen tezler analiz edilmiştir. Araştırma veri kaynağı olarak 2013 yılı itibariyle son 10 yıldaki tezler ele alınmıştır. Araştırmanın veri kaynakları Tablo 1’de yansıtılmıştır.

Tablo 1. Araştırmanın veri kaynakları

Sıra	Yıl	Yazar	Tez Başlığı	Tez Türü
1	2013	Elif BEKTAŞ	İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Yollarının Karma Yöntem Aracılığıyla İncelenmesi	Yüksek Lisans
2	2014	Hatice DEĞİRMENCİ	Eğitim Yazılımının Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi: Morpa Kampüs Uygulaması	Doktora
3	2015	Meral GÖZÜKÜÇÜK	Anadili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerine İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri	Doktora
4	2017	Recep KARADAŞ	Anadili Türkçe Olmayan Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Okuma Yazma Öğretirken Öğretmenlerin Yaşadığı Sorunlar ve Bu Sorunların Giderilmesine Yönelik Çalışma Önerileri (Ağrı İli Patnos İlçesi Örneği)	Yüksek Lisans
5	2017	Nurcan ÖLMEZ	Veli Bilgilendirme Programının İlk Okuma Yazma Sürecine Katkısı Hakkındaki Veli ve Öğretmen Görüşleri	Yüksek Lisans
6	2018	Alinail ASLAN	Türkçenin Yeterince Etkin ve Güzel Konuşulmadığı Yerlerde İlkokuma Yazma Öğretiminde Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar (Ağrı İli Örneği) Yüksek Lisans Tezi	Yüksek Lisans
7	2019	Oğuzcan DENİZ	Mesleğe Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Birleştirilmiş Sınıflarda İlk Okuma Yazma Öğretimi Üzerine Görüşlerinin İncelenmesi	Yüksek Lisans
8	2019	Hatice Merve TANIŞ GÜRBÜZ	İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri	Yüksek Lisans
9	2019	Gülden KAVAK	Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulama Aşamalarında Ortaya Çıkan Sorunlar	Yüksek Lisans
10	2019	Binnur ANRAS	Mesleğe Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenleri ile Tecrübeli Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunların Karşılaştırılması (Mardin İli Örneği)	Yüksek Lisans
11	2019	Emel SALGUT	Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Öncesi Eğitimin İlk Okuma Yazma Sürecine Etkisi	Yüksek Lisans
12	2019	Saliha ÇOLAKOĞLU	Anadili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerine İlkokuma Yazma Öğretiminde Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri (Şanlıurfa İli Örneği)	Yüksek Lisans
13	2019	Tuğçe EKİCİ CALIN	Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma-Yazma Öğretimine İlişkin Görüşleri	Yüksek Lisans
14	2020	Sadık UYGUN	Ana Dili Türkçe Olmayan Suriyeli Göçmen Öğrencilere İlk Okuma Yazma Öğreten Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar ve Öğretmenlerin Çözüm Önerileri	Yüksek Lisans
15	2021	Murat ERCAN	Covid-19 Pandemi Döneminde İlk Okuma Yazma Sürecine İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşleri	Yüksek Lisans
16	2021	Büşra TÜRKÜCÜ TABAK	İlk Okuma Yazma Öğretimine Etki Eden Temel Faktörlerin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi	Yüksek Lisans

Tablo 1. Araştırmanın veri kaynakları

Sıra	Yıl	Yazar	Tez Başlığı	Tez Türü
17	2021	Hamza GÖNÜLAL	Kırsalda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma-Yazma Öğretimine İlişkin Görüşleri	Yüksek Lisans
18	2021	Burcu SARIOĞLU	Türkçenin Yeterince Etkin ve Güzel Kullanılmadığı Sınıflarda Öğretmenlerin İlkokuma ve Yazma Öğretimi Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar Ve Çözüm Önerileri: Van/Çatak Örneği	Yüksek Lisans
19	2022	Hanife Şeyda DUDAK	Uzaktan İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Öğretmen Ve Veli Görüşleri	Yüksek Lisans
20	2022	Nevzat GÜRSÜL	İlk Okuma Yazma Öğreten Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları, Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri	Yüksek Lisans
21	2022	Onur ÜLKEROĞLU	Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaştığı Sorunlar ve Covid-19 Sürecindeki İlk Okuma Yazma Öğretiminde Yaşanan Sorunların Karşılaştırılması	Yüksek Lisans
22	2022	Hamdi KARAMAN	Ana Dili Türkçe Olmayan Öğrencilere İlkokuma Yazma Öğretiminin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi	Doktora
23	2023	Bilal TEMUR	Sınıf Öğretmenlerinin “Covid-19” Salgını Sürecinde Uzaktan İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri	Yüksek Lisans
24	2023	Şeyma İŞIKDOĞAN	Covid-19 Salgını Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaştığı Sorunlar	Yüksek Lisans

Tablo 1’e göre YÖK Tez Tez Merkezi’nde son 10 yılda (2013 itibariyle) ilk okuma ve yazma öğretiminde yaşanan sorunlarla ilgili ilişkili 21 yüksek lisans tezi, 3 doktora tezi bulunmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Betimsel analizde ise görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çağrıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılar gruplanarak frekans tabloları şeklinde verilmiştir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Bulgular

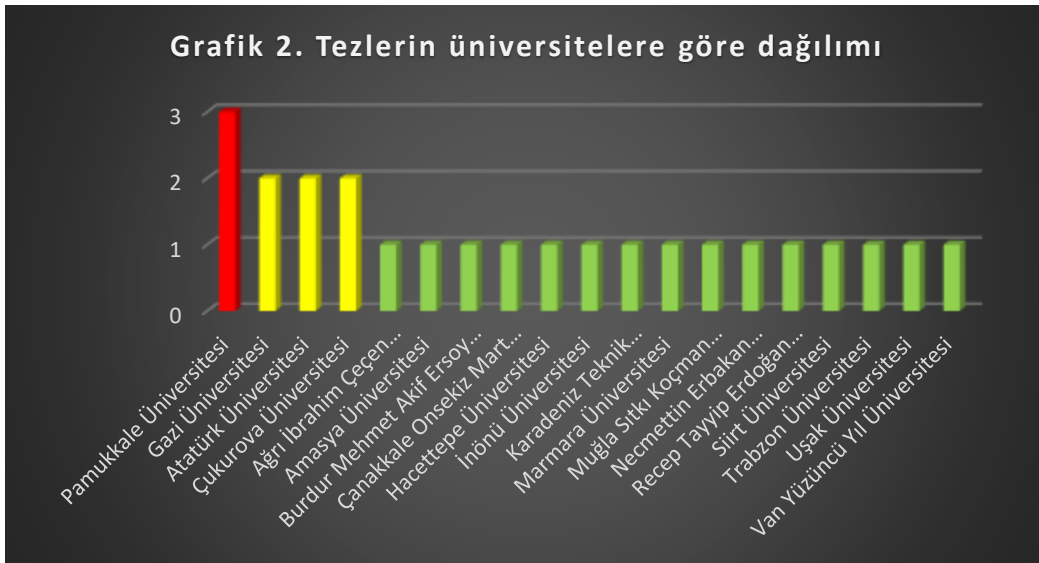
Araştırma bulgularına araştırma sorularının sırasına göre yer verilmiştir.

“İlk okuma ve yazma öğretiminde yaşanan sorunlarla ilgili yapılmış çalışmaların yayın yılına göre dağılımları nasıldır?” araştırma sorusuna ilişkin bulgular Grafik 1’de yansıtılmıştır.



Grafik 1'e göre ilk okuma ve yazma öğretiminde yaşanan sorunlarla ilgili 2013'te 1 yüksek lisans tezi, 2014'te ve 2015'te birer doktora tezi, 2017'de 2 yüksek lisans tezi, 2018'de 1 yüksek lisans tezi, 2019'da 7 yüksek lisans tezi, 2020'de 1 yüksek lisans tezi, 2021'de 4 yüksek lisans tezi, 2022'de 3 yüksek lisans tezi ve 1 doktora tezi ve son olarak 2023'te 2 yüksek lisans tezi üretilmiştir. Yüksek lisans ve doktora tezlerinin birlikte yapıldığı yıl 2022 yılıdır. Bu konuda 2016 yılında tez üretilmezken en çok 2019 yılında 7 tez üretilmiştir.

“İlk okuma ve yazma öğretiminde yaşanan sorunlarla ilgili yapılmış çalışmaların üniversitelere göre dağılımları nasıldır?” araştırma sorusuna ilişkin bulgular Grafik 2'de yansıtılmıştır.



Grafik 2'ye göre ilk okuma ve yazma öğretiminde yaşanan sorunlarla ilgili 24 lisansüstü tez 19 farklı üniversitede yazılmıştır. Bu konuyla ilişkili en çok (3 tez) Pamukkale Üniversitesi'nde tez hazırlanmıştır. Daha sonra bu üniversiteyi Gazi Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve Çukurova Üniversitesi ikişer teze takip etmektedir. Bu konuda aynı sayıda (1'er tane) tez çalışması yapan üniversiteler; Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Amasya Üniversitesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Siirt Üniversitesi, Trabzon Üniversitesi, Uşak Üniversitesi ve Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi'dir.

“İlk okuma ve yazma öğretiminde yaşanan sorunlarla ilgili yapılmış çalışmaların araştırma konusuna göre dağılımları nasıldır?” araştırma sorusuna ilişkin bulgular Tablo 2’de yansıtılmıştır.

Tablo 2. Tezlerin araştırma konuları dağılımı

Sıra	Araştırma Konusu	Tez Türü
1	İlkokuma yazma öğretim sürecinde sınıf öğretmeninin karşılaştığı sorunları ve bu sorunlara karşı kendi ürettiği çözüm yollarını incelemek	Yüksek Lisans
2	İlkokul birinci sınıfta ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan eğitim yazılımının öğrencilerin okuma becerileri üzerindeki etkisini değerlendirmek	Doktora
3	Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunları belirlemek ve bu sorunlara çözüm önerileri getirmek	Doktora
4	İlkokullarda anadili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğretmenlerin okuma yazma öğretiminde yaşadığı problemleri belirlemek ve bu problemlerin çözümünü oluşturmak	Yüksek Lisans
5	İlk okuma yazma öğretim sürecinde velilerden kaynaklı sorunların giderilmesine yönelik hazırlanan “veli bilgilendirme programının” velilere uygulanması ve bu programın uygulanmasının öğrenci başarısına katkısını incelemek	Yüksek Lisans
6	Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerde ilkokuma yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaştığı problemleri belirlemek	Yüksek Lisans
7	Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan mesleğinin ilk üç yılındaki sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıflarda ilk okuma yazma öğretimi üzerine görüşlerini incelemek	Yüksek Lisans
8	2018 Türkçe Dersi Öğretim Programını uygulayan sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara yönelik ürettikleri çözüm önerilerini ortaya koymak	Yüksek Lisans
9	Sınıf öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yönteminin aşamalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerini ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini ortaya koymak	Yüksek Lisans
10	Mesleğinde yeni olan sınıf öğretmenleri ile deneyimli sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunları ve bunlara yönelik çözüm önerilerini karşılaştırmalı olarak incelemek	Yüksek Lisans
11	İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitimin ilk okuma yazma sürecine etkisine ilişkin görüşlerini belirlemek, okul öncesi eğitim almamış öğrencilerle yaşadıkları sorunları saptamak, bu sorunların nedenlerini ve çözüm önerilerini tespit etmek	Yüksek Lisans
12	Anadili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerine ilkokuma yazma öğretirken sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara buldukları çözüm önerilerini belirlemek	Yüksek Lisans
13	Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretimine ilişkin görüşlerini belirlemek	Yüksek Lisans
14	2019-2020 eğitim öğretim yılında sınıfındaki Suriyeli göçmen öğrencilere Türkçe okuma yazma öğreten öğretmenlerin sorunlarını belirlemek, bu sorunların çözümünde öğretmenlerin görüşlerini öğrenmek	Yüksek Lisans
15	Covid-19 pandemi döneminde 2020-2021 eğitim öğretim yılındaki ilk okuma yazma sürecine ilişkin sınıf öğretmenlerinin ve velilerin görüşlerinin belirlenmesi	Yüksek Lisans
16	İlk okuma yazma öğretimine etki eden temel faktörleri, öğretmen görüşlerini inceleyerek eğitim-öğretimde yaşanan genel sorunların öğrencinin başarısının üzerinde ne kadar etkili olduğu belirlemek	Yüksek Lisans
17	Kırsalda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi	Yüksek Lisans
18	Öğretmenlerin ilkokuma ve yazma öğretimi sürecinde yaşadığı problemleri tespit etmek ve bu problemlerin çözümü ile ilgili öğretmen görüşlerini belirlemek	Yüksek Lisans

Tablo 2. Tezlerin araştırma konuları dağılımı

Sıra	Araştırma Konusu	Tez Türü
19	Covid-19 salgını sebebiyle uzaktan eğitimle yürütülen eğitim faaliyetlerinde elde edilen deneyimler ışığında, 1. sınıf öğretmenlerinin ve 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin velilerinin uzaktan eğitimle ilk okuma yazma öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi	Yüksek Lisans
20	Uzaktan eğitim modeli ile ilk okuma ve yazma öğreten sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını, yaşadığı sorunları ve çözüm önerilerini ortaya çıkarmak	Yüksek Lisans
21	COVID-19 sürecinde ve öncesinde ilkököl 1. sınıflarda ilk okuma yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaştığı sorunları tespit ederek değerlendirmeler yapmak	Yüksek Lisans
22	Ana dili Türkçe olmayan öğrencilere ilkökuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre değerlendirilmesi ve bu değerlendirmelere göre ilkökuma yazma öğretimi sürecinde kullanılacak etkinlik kılavuzu oluşturulması	Doktora
23	Sınıf öğretmenlerinin Covid-19 salgını sürecinde uzaktan ilk okuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerini ve çözüm önerilerini almak	Yüksek Lisans
24	Covid-19 salgını sürecinde sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştığı sorunları ortaya çıkartmak	Yüksek Lisans

Tablo 2 incelendiğinde, ilk okuma yazma öğretiminde yaşanan sorunlarla ilgili olarak en fazla, öğretmenlerin bu süreçte karşılaştıkları sorunları ve çözüm önerilerini belirlemeye yönelik tezlerin yapıldığı görülmektedir (9 tez). Bunun dışında öne çıkan diğer konular; Covid-19 sürecinde uzaktan eğitimle ilk okuma yazma öğretiminde yaşanan sorunlar (5 tez), anadili Türkçe olmayan öğrencilere yönelik yaşanan sorunlar (4 tez), Ses Temelli Cümle yöntemiyle ilgili yaşanan sorunlar (1 tez), okul öncesi eğitimin etkisi (1 tez), veli eğitim programının etkisi (1 tez), kırsal kesimde yaşanan sorunlar (1 tez), temel etkenler ve eğitim-öğretimdeki genel sorunların etkisi (1 tez) ve öğretmen deneyiminin etkisi (1 tez) şeklindedir.

“İlk okuma ve yazma öğretiminde yaşanan sorunlarla ilgili yapılmış çalışmaların araştırma desenine göre dağılımları nasıldır?” araştırma sorusuna ilişkin bulgular Tablo 3’te yansıtılmıştır.

Tablo 3. Tezlerin araştırma yöntem ve desenleri

Araştırma Yöntemi- Deseni	Tez Türü	
	Yüksel Lisans (f)	Doktora (f)
Nicel		
Genel tarama	1	-
Tarama modeli	2	-
Betimsel tarama modeli	2	-
Nitel	1	-
Durum çalışması	4	-
İç içe geçmiş tek durum deseni	1	-
Özel durum çalışması	1	-
Fenomenoloji (olgubilim) deseni	3	-
Karma	3	-
Açıklayıcı desen	2	-
Açımlayıcı sıralı desen	-	1
Sıralı açıklayıcı desen	1	-
Gömülü desen	-	1

Tablo 3. Tezlerin araştırma yöntem ve desenleri

Araştırma Yöntemi- Deseni	Tez Türü	
	Yüksel Lisans (f)	Doktora (f)
Çeşitleme deseni	-	1

Tablo 3'e göre, ilk okuma ve yazma öğretiminde yaşanan sorunlarla ilgili yapılan yüksek lisans tezlerinde en çok kullanılan araştırma desenleri durum çalışması (4 tez), fenomenoloji (olgubilim) deseni (3 tez) ve tarama modeli ile betimsel tarama modeli (2 tez) şeklindedir. Doktora tezlerinde ise karma desen altında açılımlayıcı sıralı desen (1 tez), gömülü desen (1 tez) ve çeşitleme deseni (1 tez) kullanılmıştır. Genel olarak bakıldığında, nitel araştırma yöntemlerinin nicel yöntemlere göre daha fazla tercih edildiği görülmektedir.

“İlk okuma ve yazma öğretiminde yaşanan sorunlarla ilgili yapılmış çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımları nasıldır?” araştırma sorusuna ilişkin bulgular Tablo 4'te yansıtılmıştır.

Tablo 4. Tezlerdeki veri toplama araçları

	Yüksek Lisans	Doktora
Nitel		
Yarı yapılandırılmış görüşme (formu)	11	3
Görüşme formu	4	-
Araştırmacı günlüğü	1	-
Doküman incelemesi	1	-
Öğretmen Görüşme Formu	1	-
Veli görüşme formu	1	-
Açık uçlu soru anketi formu	1	-
Nicel		
Anket	4	-
İlk Okuma ve Yazma Değerlendirme Anketi	1	-
Ses Temelli Cümle Yönteminde Karşılaşılan Sorunları Belirleme Anketi	1	-
Türkçenin Yeterince Etkin Konuşulmadığı Yörelerde İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Anketi Formu	1	-
Ölçekler		
Anadili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerine İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği	3	2
COVID-19 Süresince İlk Okuma Yazma Öğretiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Algıları Ölçeği	1	-
Okul Öncesi Eğitimin İlk Okuma Yazma Sürecine Olan Katkısına İlişkin Öğretmen Eğilimleri Ölçeği	1	-
Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği	1	-
İlk Okuma Yazma Sürecinde Yaşan Sorunlara İlişkin Öğretmen Algıları Ölçeği	1	-
Performans Değerlendirme Araçları		
Dakikada Okuma Hızı	-	1
Fonolojik Farkındalık Ölçeği	-	1
Okuduğunu Anlama Ölçeği	-	1

Tablo 4. Tezlerdeki veri toplama araçları

	Yüksek Lisans	Doktora
Okuma Hatalarının Tespiti	-	1
Prozodi Ölçeği	-	1

Tablo 4'e göre, ilk okuma ve yazma öğretiminde yaşanan sorunlarla ilgili yapılan yüksek lisans tezlerinde en çok kullanılan veri toplama araçları yarı yapılandırılmış görüşme formu (11 tez), görüşme formu (4 tez) ve anket (4 tez) şeklindedir. Doktora tezlerinde ise en çok kullanılan veri toplama araçları anadili Türkçe olmayan öğrencilere yönelik geliştirilen ölçek (2 tez) ile performans değerlendirme araçları olarak dakikada okuma hızı, fonolojik farkındalık ölçeği, okuduğunu anlama ölçeği, okuma hatalarının tespiti ve prozodi ölçeği (1'er tez) yer almaktadır. Genel olarak nitel veri toplama araçlarının nicel araçlara göre daha fazla kullanıldığı görülmektedir.

“İlk okuma ve yazma öğretiminde yaşanan sorunlarla ilgili yapılmış çalışmaların veri analiz yöntemine göre dağılımları nasıldır?” araştırma sorusuna ilişkin bulgular Tablo 5'te yansıtılmıştır.

Tablo 5. Tezlerdeki veri analiz yöntemleri

	Yüksek Lisans	Doktora
Nitel		
İçerik analiz	11	3
Betimsel analiz	6	-
Betimsel - yorumsal analiz	1	-
Program kullanımı		
Maxqda	1	-
Nvivo	-	1
Nicel		
Betimsel istatistik teknikleri (frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma)	9	2
Bağımsız gruplar için t-Testi	3	2
Tek yönlü varyans analizi (One Way Anova test)	3	1
Mann Whitney U testi	2	2
Kruskal Wallis analizi	2	2
Ki-kare (Pearson, Yates)	3	-
Fisher exact	1	-
LSD testi	1	-
Tukey	-	1
Normallik testi		
Kolmogorov-Smirnov testi	-	2
Program kullanımı		
SPSS (Statistical Package For the Social Sciences)	21	3

Tablo 5'teki bulgulara göre, ilk okuma ve yazma öğretiminde yaşanan sorunlarla ilgili yapılan yüksek lisans tezlerinde en çok kullanılan veri analiz yöntemleri içerik analizi (11 tez), betimsel istatistik teknikleri (9 tez) ve SPSS programı (21 tez) şeklindedir. Doktora tezlerinde ise en çok kullanılan veri analiz yöntemleri

içerik analizi (3 tez), betimsel istatistik teknikleri (2 tez), Kolmogorov-Smirnov testi (2 tez) ve SPSS programı (3 tez) olarak belirlenmiştir. Hem yüksek lisans hem de doktora tezlerinde nicel ve nitel veri analiz tekniklerinin birlikte kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca nitel verilerin analizinde Maxqda ve Nvivo programlarından faydalanılırken, nicel verilerin analizinde ise sadece SPSS programından faydalanılmıştır.

“İlk okuma ve yazma öğretiminde yaşanan sorunlarla ilgili yapılmış çalışmaların sonuçları nelerdir?” araştırma sorusuna ilişkin bulgular Tablo 6’da yansıtılmıştır.

Tablo 6. Tezlerin sonuçları

Sıra	Araştırma Sonuçları
1	İlk okuma yazma öğretiminde; öğrenci, aile, öğretmen, program ve okuldan kaynaklanan sorunlar söz konusudur. Öğrenci, aile, teknoloji kullanımı, okuma yazma öğretim yöntemleri hususlarında atılacak adımlar süreci iyileştirecektir.
2	Eğitim yazılımı deney grubu öğrencilerinin fonolojik farkındalık, okuduğunu anlama ve okuma hızlarını arttırmıştır. Deney ve kontrol gruplarının prozodi puanlarında anlamlı farklılık yoktur. Öğretmenler ilkokuma öğretiminde karşılaşılan sorunların çözümünde eğitim yazılımlarının; hecelemede, sesi hissettirmede, doğru okumada, okuduğunu anlamada ve okuma hızı konularında yardımcı olduğunu ifade etmiştir.
3	Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimi hazırlık aşamasında, sesi hissetme ve tanıma aşamasında, seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma aşamasında, iletişim boyutunda karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde; okuryazarlığa ulaşma aşamasındaki sorunlara "katılıyorum" düzeyinde tepki göstermiştir.
4	Anadili Türkçe olmayan öğrencilere uygun oryantasyon yapılmamış ve ders içerikleri bu öğrencilere göre ayarlanmamıştır. Bu öğrencilerin bireysel farklılıkları göz ardı edilerek diğer öğrencilerle aynı başarıyı göstermeleri beklenmiştir. Okuma yazma öğreniminde “ö, ü, ğ, o, u” harflerinde zorlandığı fark edilmiştir.
5	Araştırmaya göre, bilgilendirilen veliler sürece daha aktif katıldı, çocuklarını doğru yönlendirdi ve öğretmenle iletişim kurdu. Bu, öğrencilerin okuma yazmaya hızla adapte olmalarını sağladı ve olumsuz benlik algısını engelledi. Veli bilgilendirme programı, velilerin farkındalığını artırmıştır.
6	Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmayan yerlerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretimin hazırlık aşamasında ağırlıklı olarak, sesi hissetme ve tanıma, seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma ve iletişim boyutunda orta düzeyde ve okuryazarlığa ulaşma aşamasında kısmen sorun yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.
7	Birleştirilmiş sınıflarda okuma yazma öğretiminde materyal eksikliği ve fiziksel mekan sorunları yaşanmaktadır. Öğretmenler deneyimsizlik ve sınıf yönetimiyle ilgili zorluklara işaret etmiştir. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi düşük olup, devamsızlık sorunu yaşanmaktadır. Ailelerin düşük eğitim seviyesi ve evdeki farklı dil, süreci zorlaştırmaktadır. Evdeki yanlış okuma yazma yöntemleri, öğrenmeyi geciktiriyor.
8	Öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ilk okuma yazma öğretimin tüm aşamalarında; öğrenciden, velilerden, programdan ve öğretmenden kaynaklı şeklindedir.
9	Hazırlık aşamasında çizgi, yön, harf karışıklığı, hece geçişleri, anlama, hızlı yazma ve okuma sorunları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin kelime, cümle ve metin aşamalarında harfleri eksik bıraktıkları belirlenmiştir.
10	Mesleğe yeni başlamış öğretmenler zamanla bazı sorunları çözebilmekte ancak deneyimli öğretmenlerle ortak sorunlar da bulunmaktadır. Öğretmenler, sorunların sebeplerini tam anlamıyla kavrayamamışlardır. Bölgeye özgü sorunların yanı sıra, ülke geneli sorunları da vardır. Öğretim materyalleri bölgesel ihtiyaçlara cevap verememekte ve öğretmenlerin aldığı eğitim, mesleğin gereksinimlerini tam olarak karşılamamaktadır.
11	Katılımcıların okul öncesi eğitimi alan ve almayan ölçeğinden aldıkları puanlarda cinsiyet, kıdeme göre farklılık görülmezken, öğrenim gören öğrenci sayısına göre farklılık görülmüştür. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin almayan öğrencilere kıyasla okul ve sınıf kurallarına uyum sorunu yaşamadıkları saptanmıştır.
12	Araştırmanın sonucunda; dil farklılığına bağlı iletişim ve okuduğunu anlama problemleri, fiziksel gelişime bağlı problemler, aile ve sosyal çevreden kaynaklanan problemler yaşandığı sonuçlarına ulaşılmıştır.
13	Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin ilkokuma-yazma öğretiminde birçok faktörden kaynaklanan sorunlar yaşandığı belirlenmiştir. En belirgin sorunlar; öğrencilerin ön koşul yetersizliği, algı ve uyum sorunları, velilerin eğitim yöntemlerini bilmeden yanlış yönlendirmeleri, sınıf mevcutlarının yüksekliği ve eğitim yöntemlerinin ve araçlarının yetersizliğidir.

Tablo 6. Tezlerin sonuçları

Sıra	Araştırma Sonuçları
14	Araştırma sonucunda, göçmen öğrencilerin okula uyum için hazırlıkların yapıldığı, kaynakların kısmen yeterli ancak programın özel olarak hazırlanmadığı, zaman ve dil zorlukları yaşandığı, bazı öğrencilerin yazmayı öğrenemediği, veli görüşmelerinin katkıda bulunduğu ve fiziki şartların yetersiz olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler arasında alt amaçlarda büyük bir görüş birliği olduğu tespit edilmiştir.
15	Araştırma sonucunda, öğretmenlerin uzaktan eğitimde zorlandığı ve öğrencileri aktif dâhil edemediği belirlenmiştir. Pandemi sırasında tüm tarafların uyum sorunu yaşadığı ve genellikle yüz yüze eğitimi tercih ettikleri görülmüştür. Ancak, pandemi nedeniyle veliler uzaktan eğitimi hijyen açısından doğru bulmuş, pandemi olmasaydı yüz yüze eğitimi destekleyeceklerini belirtmişlerdir.
16	Sınıf öğretmenleri, birinci sınıf öğrencilerinin fiziksel, bilişsel özellikleri ve okul olgunluğunun ilk okuma yazma öğretimini doğrudan etkilediğini belirtmiştir. Öğrencinin motivasyonunu artırabilecek iyileştirmeler, okuma yazma başarısını da yükseltecektir. Bu faktörleri öğretmen, aile, eğitim programı ve okul/çevre izlemektedir.
17	Araştırmada, öğretmenler genelde kendi yeterliklerine olumlu bakmalarına rağmen, kırsal için aldıkları eğitimi yetersiz bulmuşlardır. İlkokuma-yazma programını uygun bulsalar da, kırsal alanlar için daha sade ve esnek olmasını ve kitapların yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Uygulamada ses temelli yöntemin sınırlılıkları, kırsal koşullar, öğrenci hazırbulunuşlukları ve aile katılımındaki eksiklikler sorun oluşturmuştur. Öğrencilerin Türkçe becerileri zayıf bulunmuş, kırsal ailelerin ilgisizliği ve yanlış destek yöntemleri ise yanlış öğrenmelere neden olmuştur.
18	Araştırmada, genç öğretmenlerin bu bölgelerde ilkokuma-yazma konusunda kendilerini yetersiz hissettiği, Eğitim fakültesi mezunu olmayan kişilerin ders verdiği, hizmet içi eğitimlerin teorik ağırlıklı olduğu, okul öncesi dil etkinliklerine ihtiyaç duyulduğu, öğrencilerin bazı harflerde ve Türkçe derslerinde zorlandığı, velilerin ilgisiz ve bilinçsiz olduğu belirlenmiştir.
19	Araştırma bulguları; ilk okuma yazmanın önemi, hazırlık süreçleri, kullanılan materyaller, uzaktan eğitimle ilgili sorunlar, çözümler ve işlevselliği, öğrenci ve veli perspektifinden uzaktan eğitime dair görüşler ve iletişim, ve veli desteği gibi 20 ana temaya ayrılmıştır.
20	Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime tutumu genelde olumsuzdur. Cinsiyet, mesleki kıdem ve öğrenim durumu bu tutumda fark yaratmamıştır. Öğretmenler internet sorunları, hazırlıksızlık ve deneyimsizlik nedeniyle zorluk yaşamışlardır. Çözüm olarak hızlı internet, teknolojik araç desteği ve uygun uygulama geliştirilmesi önerilmiştir.
21	Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştığı sorunlara ilişkin algıları yüksektir. Bu algılar cinsiyet, yaş ve sınıf seviyesine göre farklılık gösterirken, kıdem ve mezuniyet dereceleri açısından farklılık göstermemektedir. COVID-19 sürecinde ise bu algılar tüm değişkenler açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir.
22	Ana dili Türkçe olmayan öğrencilere ilkokuma yazma öğreten öğretmenler, öğretim sürecinde sorunlar yaşamıştır. Bu sorunlar öğretmen, öğrenci ve veli görüşmelerinde detaylandırılmıştır. Araştırma ve literatür doğrultusunda, ilkokuma yazma öğretimi için etkinlik kılavuzu hazırlanmıştır.
23	Öğretmenler, öğrenciler ve aileler, çevrimiçi uzaktan eğitimde altyapı ve cihaz sorunlarıyla karşılaşmışlardır. Ev ortamında sınıf atmosferini oluşturmak zordur. Ancak, uzaktan eğitimde görsel materyallere erişim kolaylaşmış ve dudak hareketleri daha net görülmüştür. Uzaktan eğitim, tüm taraflar için yeni bir deneyim olup teknolojinin eğitimdeki rolünü artırmıştır.
24	Öğretmenler, teknolojik eksiklikler nedeniyle ilk okuma yazma öğretiminde zorluklar yaşamışlardır. Uzaktan eğitimde öğrenciler, hecelerden kelime oluşturma aşamasında en çok zorlanmışlardır. Öğrenci katılımını artırmak için donanım eksikliklerinin giderilmesi gerektiği belirlenmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde, ilk okuma yazma öğretiminde yaşanan sorunların kaynağı; öğrenci, aile, öğretmen, program, okul, teknoloji ve çevresel faktörler olarak sıralandığı görülmektedir. Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor hazırbulunuşluğu, okul olgunluğu, motivasyonu, Türkçe dil becerileri, fiziksel gelişimi ve devamsızlığı sorunlar yaratmaktadır. Ailelerin eğitim düzeyi, ilgisizliği ve yanlış yönlendirmeleri öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir. Öğretmenlerin deneyimsizliği, yetersiz hizmet içi eğitimi, sınıf yönetimi sorunları ve bölgesel koşullara uygun eğitim verememeleri sorun oluşturmaktadır. Eğitim programı ve materyallerinin yetersizliği, teknolojik altyapı sorunları, okulun fiziki koşulları ve kalabalık sınıflar diğer sorun alanları olarak belirlenmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma kapsamında, Türkiye’de ilk okuma ve yazma öğretiminde yaşanan sorunlarla ilgili son 10 yılda 24 lisansüstü tez üretilmiştir. Bu tezlerin çoğunluğunun yüksek lisans seviyesinde olması (21 yüksek lisans, 3 doktora tezi), konunun daha detaylı ve uzun vadeli araştırmalara ihtiyaç duyduğuna işaret edebilir (Smith, 2015). En fazla tez 2019 yılında üretilirken (7 tez), 2016 yılına hiç üretilmemiştir. Özellikle 2019 yılında bu konuda üretilen tez sayısının zirveye ulaşması, o yıllarda ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda daha spesifik sorunların yaşanmış olabileceğini veya bu alana olan akademik ilginin artmış olabileceğini gösteriyor (Jones & Kim, 2018).

Tezlerin üniversite dağılımı bakımından hemen hemen eşit olduğu anlaşılmaktadır. 24 tez 19 farklı üniversite bünyesinde yayımlanmıştır. Fakat ilk okuma ve yazma öğretiminde yaşanan sorunlara Pamukkale Üniversitesi’nde daha fazla (3 tez) üzerinde durulduğu söylenebilir. Araştırma kapsamında incelenen tezlerde genellikle nitel araştırma desenlerinden yararlanılmıştır. Tezlerde çeşitli veri toplama araçlarından faydalandığı anlaşılmaktadır. Bu da veri çeşitlenmesine katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda araştırmanın geçerlik, güvenilirlik ve inandırıcılık hususlarına dikkat edilmesi önem arz etmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen tezlerde genellikle nitel araştırma desenlerinin tercih edilmesi, bu konunun derinlemesine anlaşılmasına yönelik bir ihtiyacı işaret ediyor olabilir. Nitel araştırmaların içerik ve betimsel analiz yöntemleriyle ele alınmasının yanı sıra, veri toplama araçlarına dair çeşitlilik, konunun farklı boyutlarda ele alındığını göstermektedir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Tezlerde çeşitli veri toplama araçlarından faydalandığı anlaşılmaktadır. Bu da veri çeşitlenmesine katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda araştırmanın geçerlik, güvenilirlik ve inandırıcılık hususlarına dikkat edilmesi önem arz etmektedir. Verilerin analizinde nitel araştırmalarda sıklıkla içerik ve betimsel analizden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde nitel araştırmalarda sıklıkla içerik ve betimsel analizden yararlanılmıştır. Nicel araştırmalarda ise istatistiksel analiz açısından SPSS programından faydalanılmıştır. Farklı istatistik programlarına yer verilmemiştir. Nitel araştırmalarda sadece iki tezde nitel veri analizi programlarından (Maxqda ve Nvivo) yararlanılmıştır. Veri analizinde kullanılan programların sınırlı oluşu, bu alanda yeni ve daha kapsamlı analiz yöntemlerine olan ihtiyacı gösteriyor (Baxter & Jack, 2008).

Türkiye’de ilk okuma ve yazma öğretiminde öğrenci, öğretmen, veli ve program temelli çeşitli sorunlar yaşanmaktadır. COVID-19 salgının eğitime getirdiği uzaktan eğitim sürecinin bu sorunları derinleştirdiği gözlemlenmektedir. Uzaktan eğitimin, ilk okuma ve yazma öğretimini nasıl etkilediği konusunda daha derinlemesine araştırmalara ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır (Wang vd., 2020).

Araştırmanın sonuçlarına aşağıdaki öneriler sunulabilir;

- İlk okuma ve yazma öğretiminin sürecine dayalı daha fazla ve derinlemesine tezler yapılabilir.
- İlk okuma yazma öğretiminin farklı değişkenlerle ilişkisi incelenmelidir.
- Uygulamaya dayalı tez konuları çalışılarak bu süreçte yaşanan sorunlar giderilmesi öncelikli hale getirilebilir.
- Farklı veri analiz programlarından yararlanılmalıdır.
- İlk okuma yazma öğretimine yönelik yeni yöntem ve teknikler geliştirilmelidir.
- Öğretmenlere bu konuda hizmet içi eğitimler verilmelidir.

Kaynakça

August, D., & Shanahan, T. (Eds.). (2006). *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The qualitative report*, 13(4), 544-559.

Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597-604.

Ehri, L. C. (2005). Development of sight word reading: Phases and findings. In M. J. Snowling & C. Hulme

-
- (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 135-154). Blackwell Publishing.
- Fountas, I. C., & Pinnell, G. S. (1996). *Guided reading: Good first teaching for all children*. Heinemann.
- Hedges, L. V., & Olkin, I. (1985). *Statistical methods for meta-analysis*. Academic Press.
- Higgins, J. P. T., & Green, S. (Eds.). (2011). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions*. John Wiley & Sons.
- Jones, P., & Kim, Y. (2018). *Primary literacy practices and challenges*. Springer.
- Karaçam, Z. (2013). Sistematik derleme metodolojisi: Sistematik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(1), 26-33.
- Moats, L. C. (1994). The missing foundation in teacher education: Knowledge of the structure of spoken and written language. *Annals of Dyslexia*, 44(1), 81-102.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & PRISMA Group*. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Annals of internal medicine*, 151(4), 264-269.
- Peterson, J., Welch, V., Losos, M. & Tugwell, P. *The Newcastle-Ottawa Scale (NOS) for Assessing the Quality of Nonrandomised Studies in Meta-analyses* (Ottawa Hospital Research Institute, 2011).
- Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook for research in early literacy* (pp. 97-110). Guilford Press.
- Smith, J. (2015). *Literacy in the digital age*. Routledge.
- Smith, L., & Deacon, S. H. (2018). A meta-analysis of morphological interventions: Effects on literacy achievement of children with literacy difficulties. *Annals of Dyslexia*, 68(3), 242-269.
- Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J., & Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *The Lancet*, 395(10228), 945-947.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Parents' Views on Phonological Awareness Skills and Their Home Practices

Nurbanu PARPUCU¹
Anadolu University

Abstract

Problem Statement: Early literacy skills are taught to preschool children both implicitly and explicitly by parents. Phonological awareness, one of the early literacy skills, is one of the most important prerequisites affecting reading success in the future. Experimental studies showed the home literacy environment affected children's phonological awareness. However, there is little research on teaching phonological awareness by parents. Many parents do not have the necessary knowledge to teach these skills or to create spontaneous activities that develop early literacy skills. *Purpose of Study:* The aim of this research is to reveal what parents with preschool children know about phonological awareness, and how they practice with their children and the problems they experience. *Method:* The fundamental qualitative research method was used to examine the opinions of parents. Ten parents who have preschool-aged children participated in the study selected by the purposive sampling method of criterion sampling. *Findings and Results:* Half of the parents did not know what phonological awareness skill is. The other half defined phonological awareness as phoneme awareness only. While some parents thought that just reading books at home is enough to support this skill, some did not do any work on it. Only a few parents worked on phoneme awareness. Half of the parents did not consider themselves sufficient in supporting their children in terms of phonological awareness, while the other part considers them less sufficient. *Recommendations:* In future studies, more parents can be reached with survey research. Parents' knowledge and practice levels can be improved through intervention programs.

Keywords: phonological awareness, parents, home literacy environment, emergent literacy

Introduction

Although early literacy skills are taught in preschools during early childhood years, it is known that these skills are affected by the home literacy environment (Sénéchal & LeFevre, 2002). Early literacy skills are taught to preschool children both implicitly and explicitly by parents. At this point, home literacy environment can be defined as all of the practices related to reading and writing experienced at home (Mota, 2014). For this reason, home literacy environment offers children the opportunity for literacy (Barza and von Suchodoletz, 2016). The home literacy environment is generally evaluated in the context of home studies such as the availability of reading and writing materials for both adults and children, and the frequency of reading literacy-related books, library visits, and writing activities with children (Korat et al., 2007). Arafat et al. (2022) found that the rich home literacy environment outweighs the socio-economic level variable in predicting early literacy skills. One of the studies revealed that the socio-economic status of the family, the education of the mother and the cognitive characteristics of the child were controlled, the home literacy environment was associated with both reading and mathematics skills (Riser et al., 2000). In addition, experimental studies showed the home literacy environment affected children's phonological awareness skills (Cardoso & Mota, 2015), letter knowledge skills (Cardoso & Mota, 2015), vocabulary knowledge (Sénéchal & LeFevre, 2014) and writing development (Puranik et al., 2018).

Phonological awareness (PA), one of the early literacy skills, is one of the most important prerequisites that facilitate and support the literacy process. Phonological awareness is defined as the ability to acquire awareness of words, rhymes, syllables and phonemes/phonemes, which are the subunits of a language, and to use them by combining in different ways (the ability to change between them) (Gillion, 2007). Acquiring

¹ Sorumlu Yazar. Assist. Prof. Dr., Anadolu University Anadolu University Faculty of Education Early Childhood Education Department, nurbanuparpucu@anadolu.edu.tr, ORCID:0000-0002-4544-3927

PA skills in preschool years affects reading success in the future (Rakhlin et al., 2014). In addition, it also predicts reading speed and reading fluency in primary school (Rakhlin et al., 2014) and reading comprehension skills (Güldenöglu et al., 2016). Moreover, home literacy environment is related to PA (Foy & Mann, 2003). However, there is little research on teaching PA by parents, although research shows that children from advantaged homes are less at risk of reading difficulties due to higher PA skills (Wood et al., 2021). It is also stated that many parents do not have the necessary knowledge to teach these skills or to create spontaneous activities that develop early literacy skills (Wood et al., 2021).

At this point, it is important to reveal what parents know about PA skills of children. For this reason, the aim of this research is to reveal what parents with preschool children know about PA, how they practice with their children to develop these skills and the problems they experience. For this purpose, answers to the following research questions are sought:

- How do parents describe PA skills?
- What do parents think about the importance of PA skills?
- What do parents think about the factors affecting PA skills?
- How do parents support their children's PA skills?
- Do parents see themselves as sufficient in terms of supporting their children's PA skills?
- What are the problems parents experience while supporting their children's PA skills?

Method

Design

In this study, the fundamental qualitative research method was employed to thoroughly and comprehensively examine the opinions of parents.

Participants

The participants consisted of parents with preschool-aged children. The purposive sampling method of criterion sampling was employed. In the current study, the reason for choosing criterion sampling was to consider parents within the study group who have children aged between 36-72 months, possess different levels of education, and have graduated from various disciplinary fields, all in alignment with the research objectives. Based on these criterion, 10 parents participated to the study. The age of the parents was between the 31-38 age. Two parents were graduated from primary school, two from middle school, two from university, two had graduate degree and two were specialized in medicine. All children of the parents went to preschool before except one parent.

Data Collection Tool

In the research, a semi-structured interview form was utilized as the data collection tool. The semi-structured interview form was developed by the researcher. The form included demographic questions about parents with preschool-aged children, such as their education levels, the number of children they have, the duration of their children's attendance at preschool institutions, monthly incomes, occupations, and whether they have participated in any family education programs. Furthermore, the form incorporated questions related to phonological awareness, including its definition, significance, factors influencing these skills, what parents do at home to promote these skills, their self-perceived competency, and challenges they encounter. The interview form was presented to three experts experienced in early childhood education and qualitative research techniques for their opinions.

Data Collection

All of the interviews were conducted individually by the researcher. Prior to the interviews, written permission was obtained from the parents, and they were informed about how the interviews would be conducted. Since parents may not be able to answer the questions due to their lack of knowledge of the

concept of phonological awareness, a definition was made and the questions were redirected to those who said they did not know this concept.

Data Analysis

The collected data analyzed using the descriptive analysis method. A thematic framework has been established in line with the research objectives and interview questions. Utilizing this thematic framework, a "Coding Key for Interviews" developed based on the responses to the interview questions. In qualitative research, concepts such as "credibility," "transferability," "dependability," and "confirmability" are used to enhance validity and reliability. In this study, to ensure credibility, interactions were enhanced by getting acquainted with parents and engaging in conversations before conducting the interviews. During the data analysis phase, expert opinions obtained to evaluate whether the conclusions reached at the end of the study are confirmed when revisiting the raw data. Two different analysts provided with predetermined categories and raw data before analysis, and they will be asked to categorize the raw data accordingly, enhancing the aspect of dependability. For transferability, the study clearly explains the sampling process and provides details about the participants. To ensure consistency in the research, the data analyzed twice by the researcher at intervals, and the reliability of the coding system examined by consulting two different coders. To enhance confirmability, direct quotes from raw data related to categories included in the study's findings.

Results

In the context of the research purpose and research questions, the categories are as follows: the definition of phonological awareness skills, the significance of phonological awareness skills, factors influencing phonological awareness skills, activities made by parents at home to support their children's phonological awareness skills, parents' self-perceived competency in supporting their children's phonological awareness skills, and challenges faced by parents in the process of supporting their children's phonological awareness skills.

The definition of phonological awareness skills: Half of the parents have no idea about the phonological awareness. The other half was described it only in terms of phoneme awareness. Those parents defined phonological awareness like that:

“The child can recognize the sounds he hears and create new sounds”

“Being aware of words and sounds, establishing similarities and relationships and producing new ones”

“The child becomes aware of similarities in sounds or words”

The significance of PA skills: When the what skills might PA support in later school life was asked, parents stated various skills. Most of them stated it facilitates reading comprehension, and learning reading and writing. Some parents specifically stated its positive effect on reading speed. Although only one parents stated, social communication, academic success and correct pronunciation were seen as the benefits of PA skills.

Factors influencing PA skills: Parents had different ideas about the factors affecting PA. These were stated as reading book, limitation of the screen time, active dialogs imposing learning to new words with parents, parent attitudes, bilingualism and learning foreign language. Also physical and heretical features of vocal organs and preschool education was seen as important for PA.

Activities made by parents at home to support their children's PA skills: Parents stated that they read books mostly. However, they read the book solely instead of adding some PA activities while reading the book. Some parents stated limitation of screen, saying rhymes, singing songs, Also, spelling word, finding words with the same sound and using various words.

Self-perceived competency in supporting their children's phonological awareness skills: While half of the parents do not consider themselves sufficient in this regard, the other half define themselves as moderate or slightly sufficient.

Challenges faced by parents in the process of supporting their children's phonological awareness skills: Most of the parents stated that they do not have challenges except one parent. That parent expressed that her child is getting bored easily.

Discussion

The results of the study showed that most of the parents did know exactly what is PA is and its components like word awareness, syllable awareness, rhyme awareness and phoneme awareness. The parents who stated that they know PA described it as phoneme awareness. In the literature one study stated many parents do not have the necessary knowledge to teach these skills or to create spontaneous activities that develop early literacy skills (Wood et al., 2021). Another study revealed that parents did not know PA skills (Ayrancıoğlu, 2023). However, when asked questions about their rhyme, syllable, word and phoneme awareness, it was revealed that they had knowledge because they associated it with reading and writing. In the current study, parents mostly find PA skills necessary for reading and writing. In addition to this, reading comprehension, reading speed, social communication, academic success and correct pronunciation were the benefits of PA skills. Another study conducted by Ayrancıoğlu (2023) found that parents associated PA skills with reading and academic success. Another result of the current study is that reading book, limitation of the screen time, active dialogs imposing learning to new words with parents, parent attitudes, bilingualism and learning foreign language were seen as factors have an impact on PA skills. There is no research in the literature that reveals the factors affecting PA skills stated by the parents. In addition to these results, activities made by parents at home to support their children's PA skills was investigated in the current study. It showed that parents stated they read books mostly. However, they read the book solely instead of adding some PA activities while reading the book. Some parents stated limitation of screen, saying rhymes, singing songs, spelling word, finding words with the same sound and using various words as activities that they made with their children. As opposed to the results, one study that they did not know or did any special work to develop these skills of their children, and they thought that they emerged from their communication and interaction with their children in their daily lives (Ayrancıoğlu, 2023). Moreover, they thought that the environment for studying these skills was the primary school period. When the self-perceived competency in supporting their children's phonological awareness skills were asked to the parents it was seen that they felt not sufficient. Most of the parents stated that they do not have challenges. This may that as in one of the study that shows they did not see these skills being studied in preschool children (Ayrancıoğlu, 2023).

Conclusion and Recommendations

The aim of the study is to reveal the view of the parents regarding PA skills and their practices at home. The study showed that half of the parents did not know what PA skill is. The other half defined PA as phoneme awareness only. Many parents stated that PA skills can be important for reading and writing. Parents noted that phonological awareness skills can be affected by a various factor. While some parents thought that just reading books at home is enough to support this skill, some did not do any work on it. Only a few parents worked on phoneme awareness. Half of the parents did not consider themselves sufficient in supporting their children in terms of PA skills, while the other part considered themselves less sufficient.

Based on the results it can be said that parents do not have sufficient knowledge about PA skills and how to support children in terms of it. Hence, parents' knowledge and practice levels regarding PA skills can be improved through intervention programs and the effect of it on parents and children can be examined. Also, this study was conducted by limited number of parents. Hence, in further studies, more parents can be reached with survey research to reveal their knowledge of phonological awareness skills and what they do to practice them at home.

References

- Ayrancıoğlu, O. (2023). 60-72 aylık çocukların fonolojik farkındalıklarına ilişkin ebeveyn görüşlerinin incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi.
- Barza, L., & von Suchodoletz, A. (2016). Home literacy as cultural transmission: Parent preferences for shared reading in the United Arab Emirates. *Learning, culture and social interaction*, 11, 142-152. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.08.002>
- Cardoso, C. V., & da Mota, M. M. P. E. (2015). Home-literacy e os precursores da alfabetização. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 15(2), 708-724.
- Foy, J. G., & Mann, V. (2003). Home literacy environment and phonological awareness in preschool children: Differential effects for rhyme and phoneme awareness. *Applied Psycholinguistics*, 24(1), 59-88.
- Gillon, G. T. (2007). *Phonological awareness: From research to practice*. New York, NY: Guilford Press.
- Güldenoğlu, B., Kargin, T. & Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir çalışma. *Elementary Education Online*, 15(1), 251-272.
- Hassunah-Arafat, S. M., Aram, D., & Korat, O. (2021). Early literacy in Arabic: The role of SES, home literacy environment, mothers' early literacy beliefs and estimation of their children's literacy skills. *Reading and Writing*, 34(10), 2603-2625. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10158-1>
- Korat, O., Klein, P., & Segal-Drori, O. (2007). Maternal mediation in book reading, home literacy environment, and children's emergent literacy: A comparison between two social groups. *Reading and Writing*, 20, 361-398.
- Mota, M. M. P. E. (2014). Home literacy and literacy—a systematic literature review. *Psicologia Argumento (PUCPR. Online)*, 32, 109-115.
- Niklas, F., & Schneider, W. (2017). Home learning environment and development of child competencies from kindergarten until the end of elementary school. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 263-274.
- Puranik, C. S., Phillips, B. M., Lonigan, C. J., & Gibson, E. (2018). Home literacy practices and preschool children's emergent writing skills: An initial investigation. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 228-238. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.004>
- Rakhlin, N., Cardoso-Martins, C., & Grigorenko, E. (2014). Phonemic awareness is a more important predictor of orthographic processing than rapid serial naming: Evidence from Russian. *Scientific Studies of Reading*, 18(6), 395-414.
- Senechal, M. & LeFevre, J. (2002) Parental involvement in the development of childrens reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445-460. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Wood, K. R., Wood, E., Gottardo, A., Archer, K., Savage, R., & Piquette, N. (2021). Workshop training to facilitate parent-child instructional opportunities for reading and social development with kindergarten students. *Journal of Research in Childhood Education*, 35(3), 438-457.

Sör Çepçevre'nin Matematik Maceraları" Kitap Serisinin Matematik Dersi Öğretim Programı Bağlamında Kavram ve Kazanım Temelli İncelenmesi

Gülşah ÇİÇEK HAYTA¹

MEB

Emre EV ÇİMEN²

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Özet

Problem Durumu ve Amaç: Bu çalışmada, matematik içerikli çocuk kitaplarının matematik eğitimi bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında incelenen çocuk kitapları, içeriğinde yer alan matematiksel terimler, kitaplarda yer alan matematiksel içeriğin 2018 yılı Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımlarla ilişkisi ve kitapta yer alan problemler ile bu problemlerin çözüm yolları bakımından incelenmiştir. Araştırmada, Doruk Yayınları tarafından yayımlanan "Sör Çepçevre'nin Matematik Maceraları" adlı yedi kitaplık serinin kitapları incelenmiştir. **Yöntem:** Yapılan bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelenmesi yöntemi ile yürütülmüştür. Araştırmada, yedi kitaplık seriyi oluşturan her bir kitap, araştırmanın temel amacı kapsamında cevap aranan sorular doğrultusunda analiz edilmiştir ve analiz sonucunda elde edilen veriler tablolar ile düzenlenmiştir. **Bulgular:** Araştırmanın bulgularında, serinin her kitabında içerik ile ilgili matematiksel terimlere ve matematiksel terim olmadığı halde matematiksel anlam taşıyan sözcüklere yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Kitapların farklı sınıf seviyelerindeki kazanımlarla ilişkili olduğu, birden fazla sınıf düzeyinden kazanımlar içerdiği sonucuna varılmıştır. Seriyeye ait beş kitapta hem kavram öğretimi hem de problem durumlarıyla karşılaştığı ve bu problemlerin çözümünde çeşitli problem çözme stratejileri kullanıldığı, seriyeye ait diğer iki kitapta ise sadece kavram öğretimi ile ilgili içeriğin yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. **Öneriler:** Elde edilen bu sonuçlar ışığında, bu eserlerin kavram öğretimi ya da problem çözme becerisinin geliştirilmesi amacıyla derslerde kullanılması ya da öğrencilere okumaları için tavsiye edilmesi önerilmiştir. Ayrıca bu ve benzer çocuk kitaplarının benzer biçimde incelenmesi öneri olarak sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Matematik içerikli çocuk kitapları, çocuk edebiyatı, ortaokul matematik öğretimi.

Giriş

Matematik yaşamın bir parçasıdır ve pek çok kişi matematiği gerçek hayatla ilişkilendirmekte zorlanmaktadır (Cooper ve Haries, 2002, aktaran Akkaya, Durmaz ve Yalçın, 2022). Son yıllarda, öğrencilerin okulda öğrendiği bilgileri günlük yaşama entegre etme becerilerinin yeterliliği ve bireylerin problem çözme becerilerini gerçek hayatta kullanabilme yeterliliği önem kazanmaya başlamıştır. Öğrencilerin matematiksel okuryazarlık ve matematiksel ilişkilendirme anlamında gelişim göstermeleri için farklı disiplinler arası yaklaşımlar kullanılmaktadır. Bu yaklaşımlardan biri de matematik öğretimi ile çocuk edebiyatı bütünleştirmesidir (Akkaya, Durmaz ve Yalçın, 2022). Matematik eğitimi için çocuk edebiyatının kullanımı ilk olarak 1989 yılında Matematik Öğretmenleri Ulusal Konseyinde (National Council of Teachers of Mathematics- [NCTM]) önerilmiştir (Nesmith, 2008; Akt. Thomas ve Feng, 2015). Bu tarihten itibaren matematik eğitiminde çocuk edebiyatı kullanımı ile ilgili yapılan çalışmalarda artış olmuştur. Yapılan çalışmalarda ele alınan konular; matematik eğitiminde çocuk edebiyatından yararlanılmasının gerekçeleri ve öneminin değerlendirilmesi, uygun kitap seçimi, uygulamaya yönelik kullanım yolları ve etkisi, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bu konudaki görüşleridir (Anderson vd., 2005; Burns, 2005; Casey ve ark. 2004; Edelman, 2014; Edelman, 2017; Flevares ve Schiff, 2014; Hassinger-Das vd., 2015; Hong, 1996; Lightsey, 1996; Lynch, 2006; Marston, 2010; Shatzer, 2008; Stone, 2016; Van Den Heuvel-Panhuizen ve Van Den Boogaard, 2008; White, 2003; Whitin, 1994b, aktaran Özer, 2022). Bahsedilen bu konuların yanında matematik öğretimi ve çocuk edebiyatı bütünleştirmesine yönelik

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, Antalya Barbaros Ortaokulu/ Barbaros İHO,

² Sorumlu Yazar. Doç. Dr. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, İlköğretim Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı, evcimen@ogu.edu.tr, ORCID:0000-0002-6835-6578

öğretmen hazırlığı ve pedagoji ile ilgili çalışmalara uluslararası alanyazında rastlanmaktadır (Edelman, Green ve Jett, 2019). Ülkemizde ise yapılan çalışmaların çoğu genellikle matematiksel kavramlar açısından çocuk edebiyatı eserlerinin içeriğini incelemeye yöneliktir (Arslan Başdağ ve Dağlıoğlu, 2020; Öçal, Öçal ve Şimşek, 2015; Akıncı Coşgun, Yılmaz Genç ve Pala, 2017).

Matematik öğretimi ve çocuk edebiyatı bütünleştirilmesi ile ilgili literatür taraması yapıldığında bu konu ile ilgili sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Hem uluslararası hem de ulusal alanyazında (Veziroğlu ve Gönen, 2012; İltar, 2014; Öçal, Öçal ve Şimşek, 2015) yer alan çalışmaların daha çok okul öncesi ve ilkökul düzeyinde olduğu görülmektedir. Matematik öğretimi ve çocuk edebiyatı bütünleştirilmesi kapsamında yer alan çalışmalardan bazıları edebi eser incelemesi üzerinedir ve bu incelemelerin çoğu ise yine okul öncesi ve ilkökul düzeyindeki edebi eserler üzerinde yapılmıştır (Arslan Başdağ ve Dağlıoğlu, 2020; Öçal, Öçal ve Şimşek, 2015; Yılmaz-Genç, Akıncı-Coşgun ve Pala, 2017). Bu çalışmada, matematik içerikli çocuk kitaplarından Sör Çepçevre'nin Matematik Maceraları isimli bir kitap serisi matematik öğretimi bağlamında kavram ve kazanım temelli incelenmiştir. Alanyazında bu kitap serisinin Hacısalihioğlu Karadeniz (2016) tarafından matematik dersi öğretim programı ile uyumunun incelendiği bir çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmayı Hacısalihioğlu Karadeniz'in (2016) çalışmasından ayıran özellik Güncel Matematik Dersi Öğretim Programı'na (2018) göre gerçekleştirilmiş olmasıdır ve kazanımlara ek olarak kavram temelli incelemenin gerçekleştirilmesidir.

Çocuk kitapları yoluyla matematiksel içerik ile ilişki kurmak, çocukların matematiği daha ilgi çekici bulmasını ve gerçek yaşam durumlarında matematiğin uygulanabilir olmasını kavramalarını sağlar. Bundan dolayı çocuk edebiyatı ürünleri, çocukları matematik kavramına ya da becerisine hazırlamak, bu becerileri geliştirmek, gözden geçirmek, yaratıcı bir matematik deneyimine ilham vermek, ilgi çekici bir problem oluşturmak ya da problemlere açıklamalar geliştirmek için kullanılmalıdır (Welchman ve Tischler, 1992, aktaran İnal Kızıltepe vd., 2018). Araştırmalara göre matematik öğretimi sürecinde çocuk edebiyatı eserlerinin kullanılmasının matematik öğretimine destek olması doğru bir yapılandırma ile mümkündür. Aynı zamanda araştırmalar nitelikli çocuk kitaplarının etkin bir şekilde kullanımının öğrenciler için ilgi çekici olabileceğini ortaya koymuştur (Columba, Kim ve Moe, 2005, aktaran Durmaz, 2022). Matematik öğretimi ile çocuk edebiyatı bütünleştirme uygulamalarında önemli olan hususlardan biri kitaplardaki içeriğin matematik dersi öğretim programına uyumluluğudur. Çocuk kitaplarında yer alan kazanımların matematik öğretim programında yer alan kazanımlarla ilişkisi, kitapların öğretimde kullanılması bakımından önemlidir. Ele alınması gereken bir diğer nitelik de kavram ve bilgilerin ele alınış biçimidir. Kitaplarda yer alan kavram ve terimlerin doğru biçimde ele alınması kavram yanlışlığı ve yanlış öğrenmenin önüne geçmesi açısından önemlidir (Durmaz vd., 2022). Bunun yanında çocuk kitaplarında yer alan problemlerin ele alınış biçimleri ve problem çözümünde kullanılan stratejiler bakımından nitelikli eserlerin tercih edilmesi önemlidir. Çünkü problem çözme becerisi küçük yaşlarda edinilen ve okul yıllarında geliştirilen bir beceridir ve bireylere karşılaştıkları sorunlar için çözüm yolları bulmada yardımcı olur (Ev Çimen ve Yıldız, 2017). Bu nedenle sıradan olmayan problemler içeren ve farklı çözüm yolları bulabilmeyi sağlayan problemlerin yer aldığı eserlerin tercih edilmesi önemlidir. Matematiğin yaşamımızda büyük bir yeri olmasına rağmen öğrenciler tarafından gerçek yaşamdan uzak bir alan olarak algılanmasının önüne geçmek için matematiksel ilişkilendirme becerilerinin geliştirilmesi gerekir (Ardıç, Şengür ve Yenilmez, 2019). Matematiksel ilişkilendirmede kullanılan yaklaşımlardan biri olan matematik eğitimi ile çocuk edebiyatı bütünleştirilmesi kapsamında matematik içerikli çocuk kitaplarının incelemelerinin yapılması bu araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

Bu çalışmada çocuk edebiyatı eserlerinin ortaokul matematik eğitimi bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç çerçevesinde "Sör Çepçevre'nin Matematik Maceraları Serisi" çocuk edebiyatı eserlerinin incelemesinde "Eserlerde hangi matematik terimlerine yer verilmektedir?, Eserlerde yer alan matematik içerikleri 2018 yılı Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımlarla ilişkili midir?, Eserlerde yer alan problemler nelerdir ve bu problemlerin çözüm yolları nasıldır?" sorularına cevap aranmıştır:

Yöntem

Araştırma Deseni

“Sör Çepçevre’nin Matematik Maceraları” adlı çocuk edebiyatı serisinin amaca uygun olarak incelendiği bu çalışma, yazılı metinlerin incelenip belli kategoriler çerçevesine göre çözümlenmesini gerektirdiği için nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelmesi yöntemi ile yürütülmüştür (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel araştırmalar, insanların davranış, deneyim ve tutumlarını ayrıntılı bir yaklaşımla anlamayı, yorumlamayı ve betimlemeyi hedefler. Nitel araştırmalar araştırılan olay, kişi veya olguları sayısal özelliklerle ölçmeye değil derinlemesine anlamaya dönük olarak yapılan araştırmalardır ve “nasıl, niçin” gibi sorulara cevap bulmaya çalışır (Denzin ve Lincoln, 1998, aktaran Kiral, 2020). Nitel araştırmalar, algıların ve olayların doğal ortamları içerisinde gerçekçi bir biçimde bütünüyle ele alınarak gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi yöntemlerle incelendiği bir yaklaşımdır. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi ise araştırılması istenen olgu ve olaylar ile ilgili bilgileri kapsayan yazılı materyallerin analizi olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Araştırma kapsamında Sör Çepçevre’nin Matematik Maceraları adlı kitap serisi incelenmiştir. Seriyi oluşturan tüm kitapların yazarı Cindy Neuschwander, tüm kitapları resimleyen Wayne Geehan ve Türkçeye çeviren Prof. Dr. Enis Sınıksaran’dır. Seri, 2014 yılında Doruk Yayınları tarafından dilimize kazandırılmıştır. Serinin her bir kitabında farklı hikayeler ve farklı matematiksel bağlamlar yer almakta olup kitaplar arasında bir sıralama söz konusu değildir. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan her biri 32 sayfalık bu yedi kitabın isim ve kapak görseli bilgilerine Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1.

Sör Çepçevre’nin Matematik Maceraları Serisi ’nde Yer Alan Kitaplar



Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında incelenen, Doruk Yayınları’nın Sör Çepçevre’nin Matematik Maceraları Serisi’nin tüm kitaplarının orijinal basımlarına ulaşılmıştır. Araştırma verilerini toplamak için seriyi oluşturan yedi çocuk edebiyatı eseri incelenmiş ve tematik içerik analizi yapılmıştır. Tematik içerik analizi, herhangi bir alanda yapılan araştırmaların eğilimlerinin temalar oluşturularak eleştirel bir yapıda sentezlenmesi olarak ifade edilmektedir (Çalık ve Sözbilir, 2014). Veri kaynağı olan söz konusu kitaplar; bu araştırmanın amacı kapsamında cevap aranan sorular doğrultusunda analiz edilmiştir. Seride bulunan her bir kitap için matematiksel terimler ve kitaplardaki matematiksel içeriğin 2018 yılı Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı’nda bulunan kazanımlarla ilişkisi tespit edilerek veriler tablolar ile düzenlenmiştir. Ayrıca kitaplarda ele alınan problemler ve çözüm yolları incelenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde Sör Çepçevre’nin Matematik Maceraları Serisi’ne ait yedi kitabın incelenmesi sonucunda araştırmanın alt problemlerine yönelik elde edilen bulgulara her bir kitap için ayrı ayrı oluşturulan tablolara; yorum ve açıklamalara yer verilmiştir.

“İlk Yuvarlak Masa” Kitabından Elde Edilen Bulgular

“İlk Yuvarlak Masa” kitabında yer alan terimler incelendiğinde çokgenler, çevre, çember ve daire kavramlarına ilişkin terimlerin kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca kitapta, doğrudan matematik terimleri ile verilmeyen matematiksel ifadeler de yer almaktadır. Bu ifadeler; dar köşe ve geniş köşe olarak yer almaktadır. Kitapta yer alan matematiksel içeriğin 2018 yılı Ortaokul Matematik Ders Programı’nda yer alan kazanımlarla ilişkisi Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

“İlk Yuvarlak Masa” Kitabında Yer Alan Matematiksel İçeriklerin İlişkili Olduğu Kazanımlar

No	Matematiksel İçerik	Kazanımlar
1	Yüzeyi dikdörtgen şeklinde olan masayı iki eş parçaya bölerek yüzeyi kare şeklinde masa elde etme.	M.5.2.2.3 M.7.3.2.3
2	Yüzeyi kare şeklinde bir masayı bir köşegeni boyunca kesip oluşan parçalardan paralelkenar şeklinde bir masa oluşturma.	M.5.2.2.3 M.7.3.2.3
3	Yüzeyi paralelkenar şeklindeki masayı parçalara ayırarak sekizgen şeklinde bir masa elde etme.	M.7.3.2.1 M.7.3.2.1 M.7.3.2.3
4	Yüzeyi sekizgen şeklindeki masanın kenarlarını ve köşelerini keserek oval şeklinde bir masa elde etme. Oval masa kullanışlı olmadığı için bir ağaç gövdesinden dairesel bir masa elde etme.	M.6.3.3.1

İlk Yuvarlak Masa kitabında yer alan problem ve problemin çözümüne ilişkin içerik incelendiğinde ise kitapta ele alınan problem günlük yaşam problemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Problem farklı çözümlere sahip olduğu için rutin olmayan bir problem türüdür. Çözümü aşikâr olmayan, verilerin organize edilmesi ve ilişkilerin belirlenmesi ile akıl yürütme becerisini gerektiren problemlere rutin olmayan problemler denir (Ev Çimen, 2021). Problemin çözümünde mantıksal muhakeme stratejisi kullanılmıştır.

“Pi Ejderhası” Kitabından Elde Edilen Bulgular

“Pi Ejderhası” kitabında yer alan matematiksel terimler incelendiğinde çevre, kesir, ölçü birimleri, kesirlerin gerçek ve yaklaşık değerleri, uzunluk ölçme, çember ve daire kavramlarına ilişkin terimlerin kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca kitapta, doğrudan matematik terimleri ile verilmeyen matematiksel ifadeler de yer almaktadır. Bu ifadeler; “değerini hesaplama, sihirli sayı, sekizde birlik ve yaklaşık olarak” şeklinde yer almaktadır. Pi Ejderhası kitabında yer alan matematiksel içeriğin 2018 yılı Ortaokul Matematik Ders Programı’nda yer alan kazanımlarla ilişkisi Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

“Pi Ejderhası” Kitabında Yer Alan Matematiksel İçeriklerin İlişkili Olduğu Kazanımlar

No	Matematiksel İçerik	Kazanımlar
1	“Çemberin Ölçüleri” adlı şiirde bulunması istenen sayı ve kavramalar.	M.6.3.3.1 M.6.3.3.2 M.6.3.3.3
2	Atölyedeki ahşap tekerleklerin incelenerek tüm çıtaların uçlarının çember üzerinde yer aldığı, çıtaların merkezden geçtiğinin ve çemberi ikiye böldüğünün keşfedilmesi.	M.6.3.3.1
3	Leydi Parmak’ın hazırladığı turtanın şeritlerinin eşit uzunlukta olması için iki karışımı kullanması.	M.6.3.3.1

4	Yarıçap'ın, kuzeni Leydi Parmak'ın yaptığı turtayı bir tekerleğe benzetip, turtadan arta kalan şeritlerle turtanın çevresini sarmak için kaç şeride ihtiyacı olduğunu hesaplamaya çalışması. Yarıçap'ın, turtanın etrafını şeritlerle ölçerken açıkta kalan kısım için şeridi 3 sefer üst üste katlayarak $\frac{1}{8}$ lik parça elde etmesi.	M.6.3.3.1 M.6.1.5.5
5	Yarıçap'ın, aradığı sihirli sayının değerini hesaplamak için farklı büyüklükteki çemberlerin çevre uzunluğunu ve genişliklerini ölçerek çevrenin genişliğine bölümünü hesaplaması.	M.6.3.3.2 M.5.2.3.1
6	Sihirli sayıya ulaşmak için farklı büyüklükteki çemberlerin çevre uzunluklarının genişliklerine bölünmesi.	M.6.3.3.2 M.5.2.3.1 M.5.1.3.2 M.6.1.6.1
7	Çember şeklinde kıvrılan ejderhanın çevre uzunluğunu çapına bölerek sihirli sayıya ulaşma.	M.6.3.3.2
8	Pi sayısının tanımı ve Pi sayısının yaklaşık değeri hakkında bilgi verilmesi.	M.6.3.3.2

Pi Ejderhası kitabında yer alan problem ve problemin çözümüne ilişkin içerik incelendiğinde kitapta yer alan problem, işlem becerisine ve daha önceden denenmiş yolların tekrarına dayandığı için rutin bir problemdir. Bu problemin çözüm yolunda ise benzetim strateji kullanılmıştır.

“Çetre Adası” Kitabından Elde Edilen Bulgular

“Çetre Adası” kitabında yer alan matematiksel terimler incelendiğinde karenin çevre ve alanı, dikdörtgenin çevre alanı, kesir, çemberin çevresi, dairenin alanı, uzunluk ölçme, pi sayısı, bir sayının karesini alma kavramlarına ilişkin terimlerin kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Kitapta yer alan matematiksel içerikli bazı ifadelerle, doğrudan matematiksel terimlerle değil de, bu terimlerin anlamını karşılayan kelime veya kelime gruplarıyla yer verildiği görülmüştür. Bahsi geçen bu ifadeler; “kare kenar, dörderli ayırma, içeride ve çeper” dir. Ayrıca dikdörtgensel şekillerin, kenarlarının kaç birim olduğunun ve alanlarının kaç birim kareden oluştuğunun sayılması ile ilgili matematiksel ifadeler yer almaktadır.

Çetre Adası kitabında yer alan matematiksel içeriğin Ortaokul Matematik Dersi Programında yer alan kazanımlarla ilişkisi Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4.

“Çetre Adası” Kitabında Yer Alan Matematiksel İçeriklerin İlişkili Olduğu Kazanımlar

No	Matematiksel İçerik	Kazanımlar
1	“İçeride ve Çeperde” adlı oyunun kuralının açıklaması: Oyunculardan biri eş kare taşlar kullanılarak bir şekil oluşturur, şeklin çevresinin kaç kare kenardan oluştuğunu ilk söyleyen kişi oyunu kazanır.	M.5.2.4.1 M.5.2.4.3 M.5.2.4.4 M.7.3.2.5
2	Evra'nın, oyun sırasında 9 kare taştan oluşan şeklin çeperinin kaç kare kenardan oluştuğunun bulması	M.5.2.4.1 M.5.2.4.3 M.5.2.4.4 M.7.3.2.5
3	Evra'nın, kare taşlarla elde edilebilen dikdörtgensel şekilleri oluşturan kare taş sayısı ile şeklin çeperindeki kare kenar sayısı arasındaki ilişkiden yola çıkarak kare ve dikdörtgenin çevre uzunluğunun nasıl hesaplanabileceğini keşfetmesi.	M.5.2.4.1 M.5.2.4.3 M.5.2.4.4 M.7.3.2.5

4	Yarıçap'ın, kare taşlarla örülü kapıda kaç kare taş olduğunu bulmak için yaptığı hesapla dikdörtgensel bölgenin alan bağıntısına ulaşması.	M.5.2.4.1 M.5.2.4.3 M.5.2.4.4 M.7.3.2.5
5	Yarıçap ve Evra'nın, beşinci giriş kapısında kaç kare taş bulunduğu ve kapının çevresinin kaç kare kenardan oluştuğunu hesaplamak için alan ve çevre bağıntılarını kullanması.	M.5.2.4.1 M.5.2.4.3 M.5.2.4.4 M.7.3.2.5
6	Eş kare taşlar kullanılarak oluşturulmuş anahtar şekillerinde bulunan kare taş sayısı ile şekillerin çevresini oluşturan kare kenar sayısının arasındaki ilişkinin incelenmesi. Mesajda yazan bilgi doğrultusunda, alanı çevresinin yarısı olan anahtar şekline ulaşılması.	M.5.2.4.2 M.7.3.2.5 M.7.1.4.2 M.6.1.7.1 M.7.1.4.2
7	Alanı 15 birim kare ve çevresi 28 birim olan anahtar şekli ile alanı 10 birim kare ve çevresi 15 birim olan anahtar şeklinin alan-çevre oranlarının incelenmesi.	M.5.2.4.2 M.7.3.2.5 M.7.1.4.2 M.6.1.7.1 M.7.1.4.2
8	Çevresi 24 birim ve alanı 12 birim kare olan anahtar şeklinin alan-çevre ilişkisinde mesajda istenen orana ulaşılması.	M.5.2.4.2 M.7.3.2.5 M.7.1.4.2 M.6.1.7.1 M.7.1.4.2
9	Yarıçap ve Evra'nın, anahtarda yazılı mesaja göre 200 birim karelik zemine sahip odayı bulmak için yuvarlak bir şeklin kaç birim kareden oluştuğunun nasıl hesaplanacağı problemiyle karşı karşıya kalmaları.	M.7.3.3.3
10	Portakalın önce 8 sonra 16 dilime ayrılarak yan yana dizilmesiyle dikdörtgene benzeyen bir şekil elde edilmesi. Dikdörtgenin alan bağıntısından yola çıkılarak çemberin iç bölgesinin nasıl hesaplanacağını keşfedilmesi.	M.5.2.4.1 M.6.3.3.1 M.7.3.3.2 M.7.3.3.3
11	Yarıçap ve Evra'nın, buldukları odanın yuvarlak zemininin, 200 birim kareden oluşup oluşmadığını öğrenmek için adım yardımıyla uzunluk ölçümü yaparak dikdörtgenin alan bağıntısı yardımıyla alan hesabı yapmaları.	M.5.2.4.1 M.6.3.3.1 M.7.3.3.2 M.7.3.3.3
12	Yarıçap ve Evra'nın çıktıkları kulenin zemininin alanının 200 birim kareden oluştuğunu hesaplamaları.	M.6.3.3.1 M.7.3.3.2 M.7.3.3.3
13	Çemberin çevre bağıntısının dikdörtgenin alan bağıntısı ile ilişkilendirilip, çemberin iç bölgesinin alan formülüne ulaşıldığının adım adım açıklanması.	M.5.2.4.1 M.6.3.3.1

Çetre Adası kitabında yer alan problem ve problemin çözümüne ilişkin içerik incelendiğinde kitapta yer alan problemin, işlem becerisine ve daha önceden denenmiş yolların tekrarına dayandığı için rutin bir problem olduğu buğusuna ulaşılmıştır. Bu problemin çözüm yolunda benzetim stratejisi kullanılmıştır.

“Kral’ın Onlukları” Kitabından Elde Edilen Bulgular

Kitapta verilen terimler incelendiğinde sayı, sayma, sayı ve basamak değerleri, basamak kavramlarına ilişkin terimlerin kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca kitapta, doğrudan matematik terimleri ile verilmeyen matematiksel ifadeler de yer almaktadır. Bu ifadeler; “birkaç, gruplara ayırma, tek tek sayma, tek sıra, onlarca, sıra, onluk grup, yüzlük grup, binlik grup, yedilik grup, beş kişiden üçü, en fazla dokuz ve topluluk” olarak yer almaktadır. Bunların yanında, kişi sayılarını belirten sayma sayıları ve toplama işlemleri de matematiksel ifadeler olarak kitapta görülmektedir.

Kitapta yer alan terimler incelendiğinde sayı, sayma, sayı ve basamak değerleri, basamak kavramlarına ilişkin terimlerin kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca kitapta, doğrudan matematik terimleri ile verilmeyen matematiksel ifadeler de yer almaktadır. Bu ifadeler; “birkaç, gruplara ayırma, tek tek sayma, tek sıra, onlarca, sıra, onluk grup, yüzlük grup, binlik grup, yedilik grup, beş kişiden üçü, en fazla dokuz ve topluluk” olarak yer almaktadır. Bunların yanında, kişi sayılarını belirten sayma sayıları ve toplama işlemleri de matematiksel ifadeler olarak kitapta görülmektedir. Kral’ın Onlukları kitabında yer alan matematiksel içeriğin Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı’nda yer alan kazanımlarla ilişkisi Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

“Kral’ın Onlukları” Kitabında Yer Alan Matematiksel İçeriklerin İlişkili Olduğu Kazanımlar

No	Matematiksel İçerik	Kazanımlar
1	Düzenlenen doğum günü partisine gelen davetlilerin oluşturduğu kalabalık ve düzensiz topluluğun kaç kişiden oluştuğunun nasıl hesaplanacağı sorunu.	M.5.1.2.2 M.5.1.2.3
2	Misafirlerin küçük çemberler oluşturacak şekilde gruplara ayrılması.	M.5.1.2.2 M.5.1.2.3
3	Düzensiz bir şekilde oluşan gruplarda bulunan kişi sayılarının toplanmasında zorluk yaşanması.	M.5.1.2.2 M.5.1.2.3
4	Misafirlerin tek sıra halinde dizilmesi sağlanarak, topluluğun tek tek sayılmaya çalışılması ve bu için çok zaman alacağı fark edilmesi.	M.1.1.1.3 M.3.1.1.2
5	Misafirlerin onar kişilik sıralar halinde dizilmesi ancak, çok fazla grup oluştuğu için saymada yine zorluk çekilmesi.	M.5.1.2.2
6	Onlu gruplardan on tane yana yana getirerek yüzlük grupların oluşturularak saymanın kolaylaştırılması.	M.5.1.1.1 M.5.1.1.2 M.5.1.2.2
7	9 yüzlük, 8 onluk ve 7 tane birlik gruptan oluşan kişi sayısının kolayca hesaplanması.	M.5.1.1.1 M.5.1.1.2
8	Sonradan gelen 25 kişilik davetlinin, onluk ve birlik gruplara ayrılarak uygun olan diğer gruplarla birleştirilmesi ve toplam kişi sayısının tekrar hesaplanması.	M.5.1.1.1 M.5.1.1.2
9	9, 90, 900 ve 9000 kişinin sığabileceği farklı büyüklüklerde çadırların kurulması.	M.5.1.1.1

		M.5.1.1.2
10	En son gelen davetli topluluğunun binlik, yüzlük, onluk ve birlik gruplara ayrılarak kaç davetli daha geldiğinin hesaplanması.	M.5.1.1.1 M.5.1.1.2
11	Küçükten büyüğe doğru sıralanan çadırların içine sırasıyla 9, 90, 900 ve 9000 kişinin yerleştirilmesi.	M.5.1.1.1 M.5.1.1.2
12	Sırasıyla çadırlarından çıkan, dokuz binlikler, dokuz yüzlükler, doksanlıklar ve dokuzluklardan oluşan davetli gruplarının Kral'a gösteri yapması.	M.5.1.1.1 M.5.1.1.2
13	Sayılarla ilgili hesaplamalarda basamak değeri kavramının önemi ve büyük sayıların basamak değerlerinin yazılışı ile ilgili bilgi notu verilmesi.	M.5.1.1.1 M.5.1.1.2

Kitapta yer alan problem işlem becerisine dayandığı için rutin bir problemdir. Problemin çözümünde, kalabalık topluluğu gruplara ayırıp verileri düzenleyerek sayma işlemi yapıldığı için verileri organize etme stratejisinden yararlanılmıştır.

“Viking Haritası” Kitabından Elde Edilen Bulgular

Kitaplarda verilen terimler incelendiğinde koordinat sistemi, konum belirleme kavramlarına ilişkin terimlerin kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca kitapta, doğrudan matematik terimleri ile verilmeyen matematiksel ifadeler de yer almaktadır. Bu ifadeler; “dört bölge, yuvarlak, yerini bulma, işaret etme, 3’ü gösteren yer, başladığımız yer, sağa doğru, yol doğrultusunda, kilometre taşları, altıncı kilometre taşı, ne kadar, 2. kilometre taşı, geri dönmek, alınması gereken mesafe, aşağı doğru, sola doğru, aradığımız nokta, sol tarafında, aşağı kısmı, yakın mesafe ve akıl yürütme” olarak yer almaktadır. Bunların yanında, bazı noktaların koordinatlarını veren sayılar, toplama işlemleri de matematiksel ifadeler olarak kitapta yer almaktadır. Kitabın son sayfasında ise matematiğin öğrenme alanlarından cebir, geometri ve analitik geometri sözcükleri ile ünlü Fransız Matematikçi Rene Descartes’in isminin yer aldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Viking Haritası kitabında yer alan matematiksel içeriğin Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı’nda yer alan kazanımlarla ilişkisi Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

“Viking Haritası” Kitabında Yer Alan Matematiksel İçeriklerin İlişkili Olduğu Kazanımlar

No	Matematiksel İçerik	Kazanımlar
1	Yatay uzanan bir yol ve yolu dik kesen bir nehrin araziye dört bölgeye ayırması.	M.8.2.2.2
2	Yarıçap ve kuzeni Evra'nın bir harita bulmaları ve bu haritaya göre, hazinenin nereden aranmaya başlanacağına dair ipucunu okumaları.	M.8.2.2.2
3	Yarıçap ve Evra'nın, (3,0) konumunu bulmak için hangi 3 noktadan başlamaları gerektiği ve 0 noktasının nerede olduğu hakkında düşünmeleri.	M.8.2.2.2
4	Yarıçap ve Evra'nın, (3,0) noktasına ulaşmak için önce yukarı doğru, sonra sağa doğru 3 km gitmeleri.	M.5.2.1.2 M.8.2.2.2
5	Yarıçap ve Evra'nın, (3,0) noktasına ulaşmaları ve ulaştıkları noktada bulunan kilometre taşının üzerinde ipucu olarak yazan (-2,1) sayı çiftini fark etmeleri.	M.5.2.1.2 M.8.2.2.2
6	Yarıçap'ın, sayı çiftlerinde bulunan ilk sayının, x doğrultusundaki sayıları işaret ettiğini keşfetmesi.	M.8.2.2.2
7	Yarıçap'ın, sayı çiftlerinden oluşan sayıların, sırasıyla x ve y doğrultusunda bulunan sayıları işaret ettiğini fark ederek (2,-1) noktasına nasıl gitmeleri gerektiğini keşfetmesi.	M.5.2.1.2 M.8.2.2.2
8	Yarıçap ve Evra'nın, aradıkları (2,-1) noktasına ulaştıklarında, yeni bir ipucu olan (-3,-3) sayı çiftine ulaşmaları.	M.8.2.2.2

9	Harita üzerinde (-3,-3) noktasının yerinin tespit edilmesi.	M.5.2.1.2 M.8.2.2.2
10	Haritada belirlenen (-3,-3) noktasının işaret ettiği yere gidilmesi.	M.8.2.2.2
11	Koordinat sistemi ile haritaların ilişkilendirilmesi.	M.8.2.2.2
12	Koordinat sistemi ve koordinat sistemini ilk geliştiren matematikçi hakkında bilgi verilmesi.	M.8.2.2.2

Viking Haritası kitabında her hangi bir problem durumuna ulaşamamıştır. Koordinat sisteminin özellikleri ve sıralı ikililer ile ilgili bilgiler, hikâyenin içerisinde sunulmuştur.

“Açı Diyarının Büyük Şövalyesi” Kitabından Elde Edilen Bulgular

Kitapta yer alan terimler incelendiğinde açı ölçme, açı çeşitleri, çember ve paralellik, kavramlarına ilişkin terimlerin kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca kitapta, doğrudan matematik terimleri ile verilmeyen matematiksel ifadeler de yer almaktadır. Bu ifadeler; “yaptıkları açı, ilk ölçtüğü açı 55, 90’dan büyük açı, 120’ye karşılık gelen, dar, 180’e karşılık gelmek, dosdoğru uzanan, yönelmek, sıralanmış, 90’dan daha küçük değer, en küçük açı 40, karşılık gelen, ilk açı 93, açı 85’miş, açı 89’u gösteriyormuş, oldukça yakın, 90’a karşılık gelen, 360 parça, parça, bulunulan nokta, kaç tane ve aralarındaki mesafe” olarak yer almaktadır. Bunların yanında, kişi sayılarını belirten sayma sayıları ve toplama işlemleri de matematiksel ifadeler olarak kitapta yer almaktadır. Bunların yanı sıra, kitaptaki matematiksel içerikte, bazı açıların ölçülerini veren sayılar ve açı türlerini dolaylı olarak anlatan büyük, küçük gibi kelimelerin yer aldığı görülmektedir. Açı Diyarının Büyük Şövalyesi kitabında yer alan matematiksel içeriğin Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı’nda yer alan kazanımlarla ilişkisi Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

“Açı Diyarının Büyük Şövalyesi” Kitabında Yer Alan Matematiksel İçeriklerin İlişkili Olduğu Kazanımlar

No	Matematiksel İçerik	Kazanımlar
1	Yarıçap’ın, atını sürerken dik açılı bir dönüş yapması.	M.5.2.1.4
2	Yarıçap’ın, atını sürerken doğru açı oluşturması.	M.5.2.1.4
3	Yarıçap’a öğretmeni tarafından, üzerinde iletke bulunan çember biçiminde bir madalyon hediye edilmesi.	M.5.2.1.4
4	Yarıçap’ın, kalenin kapısına asılı parşömende açı çeşitleri ile ilgili ipucuna rastlaması.	M.5.2.1.4
5	Yarıçap’ın, girdiği yuvarlak odada zemininde, madalyonu yardımıyla 90 derecelik ölçüm yapması.	M.5.2.1.4
6	Yarıçap’ın, yola devam etmek için seçmesi gereken koridoru belirlerken, dik açıdan daha büyük bir açı bulmak için duvarlardaki çemberlerde işaretlenmiş olan açıları ölçmesi.	M.5.2.1.4
7	Yarıçap’ın, geçmesi gereken köprüyü seçerken doğru açının tanımından yararlanması.	M.5.2.1.4
8	Yarıçap’ın, bir çember etrafında farklı açılarla sıralanmış tünellerden küçük açı ile işaret edileni seçmek için ölçüm yapması.	M.5.2.1.4
9	Yarıçap’ın, merkezle dik açı yapıyormuş gibi görünen dört farklı koridor arasından, merkezle 90 derecelik açı yapamı bulması.	M.5.2.1.4
10	Yarıçap’ın, çizdiği bir çember yardımıyla açı çeşitlerini ve açı ölçü birimini açıklaması.	M.5.2.1.4
11	Paralel doğrular doğruların hakkında bilgi verilmesi.	M.5.2.1.6

Açı Diyarının Büyük Şövalyesi kitabında her hangi bir problem durumuna ulaşamamıştır. Açı çeşitleri ve açıların iletke yardımıyla ölçümü ile ilgili bilgiler, hikâyenin içerisinde sunulmuştur.

“Konideki Kılıç” Kitabından Elde Edilen Bulgular

Kitapta yer alan terimler incelendiğinde üç boyutlu cisimler, cisimlerin özellikleri, geometrik cisimlerin açınımları ve temel elemanları kavramlarına ilişkin terimlerin kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca kitapta, doğrudan matematik terimleri ile verilmeyen matematiksel ifadeler de yer almaktadır. Bu ifadeler; sonucu 2 olan, açık şekilleri, yuvarlak, biçim, spiral biçiminde, aşağı yukarı aynı boyda, aynı boyda, 120 cm’lik, 40 cm’ye yakın, kural ve düz ayrıt olarak yer almaktadır. Bunların yanında kitapta, bazı cisimlerin temel elemanlarının sayılarına, yükseklik ve taban çapı uzunluğu ile ilişkili işlemlere yer verilmiştir. Kitabın sonunda ise üç boyutlu geometrik cisimler ile ilgili olan Euler Yasası’ndan bahsedilmiştir. Konideki Kılıç kitabında yer alan matematiksel içeriğin Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı’nda yer alan kazanımlarla ilişkisi Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

“Konideki Kılıç” Kitabında Yer Alan Matematiksel İçeriklerin İlişkili Olduğu Kazanımlar

No	Matematiksel İçerik	Kazanımlar
1	Parşömeinde verilen bulmacada, göre açınımları verilen cisimleri oluşturulup köşe, ayrıt ve yüz sayılarının hesaplanarak, aralarındaki ilişkinin bulunmasının istenmesi.	M.5.2.5.1, M.5.2.5.2 M.8.3.4.1, M.8.3.4.2 M.8.3.4.5, M.8.3.4.6
2	Şövalyelerin üç boyutlu cisimler yaparak ayrıt, köşe ve yüz sayıları arasındaki ilişkinin 2 sayısı ile ilgisini bulmaya çalışmaları.	M.5.2.5.1, M.5.2.5.2 M.8.3.4.1, M.8.3.4.2 M.8.3.4.5, M.8.3.4.6
3	Marangozun, parşömeinde çizili olan şekillerin üç boyutlu geometrik nesnelere açınımlarını belirtmesi.	M.5.2.5.1, M.5.2.5.2 M.8.3.4.1, M.8.3.4.2 M.8.3.4.5, M.8.3.4.6
5	Köşe ve Yarıçap’ın, parşömeindeki şekilleri kesip katlayarak geometrik cisimler oluşturmaları.	M.5.2.5.1, M.5.2.5.2 M.8.3.4.1, M.8.3.4.2 M.8.3.4.5, M.8.3.4.6
6	Piramitin yüz ve köşe sayılarının toplanıp ayrıt uzunluğundan farkının 2 sayısına eşit olduğunun keşfedilmesi. Küpte de aynı ilişkinin var olup olmadığının kontrol edilmesi.	M.5.2.5.1, M.5.2.5.2 M.8.3.4.1, M.8.3.4.5
7	Prizmaların yüz, köşe ve ayrıt sayıları arasındaki ilişkinin keşfedilmesi. Keşfedilen ilişkinin silindir ve konide var olmadığını farkına varılması.	M.5.2.5.1, M.5.2.5.2 M.8.3.4.1, M.8.3.4.2 M.8.3.4.5, M.8.3.4.6
8	Silindirin ve koninin bazı özelliklerinin, prizmalardan farklı olduğunun fark edilmesi.	M.8.3.4.2 M.8.3.4.6
9	Koni ve silindirin benzer özelliklerinden ve bu cisimlerin prizmalarda keşfettikleri kurallara sahip olmamasından yola çıkılarak, bulmaca için çözüm aranmaya devam edilmesi.	M.8.3.4.2 M.8.3.4.6
10	Silindir kuleye giden yola döşenmiş yuvarlak şekilli taşların, koni veya silindir tabanı olabileceği şeklinde tahmin yürütülmesi.	M.8.3.4.2 M.8.3.4.6
11	Tünelde koni biçimli taşlara rastlanması.	M.8.3.4.6
12	Koni şeklindeki taşların taban genişliği ve yüksekliğinin ölçülerek, yüksekliği taban genişliğinin üç katı olan taşın aranması.	M.8.3.4.6
13	Koni şeklindeki taşların taban genişliği ve yüksekliğinin ölçülerek, yüksekliği taban genişliğinin üç katı olan taşın aranması.	M.8.3.4.6

15	Aranan kılıcın boyu ile aynı yüksekliğe sahip olması gereken taşı bulmak için ölçüm yapılması.	M.8.3.4.6
17	Yüksekliğini referans olarak aldıkları kürekle yaklaşık olarak aynı uzunlukta olan taşların bulunup, yüksekliği taban genişliğinin üç katı olan taşı bulmak için, gerekli ölçüm ve hesaplamaların yapılması.	M.8.3.4.6
18	Yüksekliği taban çapının üç katı olan koni biçimindeki taşa ve içindeki kılıca ulaşılması.	M.8.3.4.6
19	Köşe'nin, istenilen özelliklerdeki koniye ulaşmak için yaptığı hesaplamaları ve koni biçimindeki taşa nasıl ulaştığını anlatması.	M.8.3.4.6
20	Geometrik cisimlerle ilgili olan "Euler Yasası" hakkında verilen bilgi notu.	M.5.2.5.1, M.5.2.5.2 M.8.3.4.1, M.8.3.4.5

Konideki Kılıç kitabında yer alan problem ve problemin çözümüne ilişkin içerik incelendiğinde problemin, işlem becerisine dayandığı için rutin bir problem olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Problemin çözümünde, elde edilen veriler tabloya sistematik bir biçime kaydedilerek, veriler arasındaki bağıntı bulunduğu için tablo yapma (verileri organize etme) stratejisi ile örüntü bulma stratejisinden yararlanıldığı görülmektedir.

Tartışma

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan Matematik Dersi Öğretim Programı'nın ulaşmaya çalıştığı genel amaçlara göre; matematiksel okuryazarlık becerilerini etkin bir şekilde kullanabilen, matematiksel kavramları günlük yaşamla ilişkilendirebilen, akıl yürütme becerilerini kullanarak problem çözme sürecini yönetebilen, matematiksel terminolojiyi ve dili doğru kullanabilen, kavramları farklı temsil biçimleri ile ifade edebilen öğrenciler yetiştirmek esas alınmıştır (MEB, 2018). Bahsedilen bu amaçlar bağlamında, çocuk edebiyatı ile matematik eğitimi bütünleştirmesinin, öğrencilerin matematik öğrenme sürecine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Alanyazında bu konu ile ilgili yapılmış çalışmalar, çocuk edebiyatı eserlerinin matematik öğretiminde kullanılmasının, öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarına ve farklı matematiksel becerilerinin gelişmesine olumlu katkılarının olacağını belirtmektedir. Matematik öğretiminde çocuk edebiyatı eserlerinin kullanımıyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, matematik içerikli çocuk kitaplarının öğrencilere olan katkıları şu şekilde özetlenebilir: Çocukların matematiksel dili okuyup, yazabilmeleri ve tartışabilmelerinde çocuk edebiyatı eserlerinin katkısı önemlidir çünkü matematiksel fikirler ve durumlar çocuk kitapları içinde gömülü olarak verilmektedir (Whitin, 1994). Matematiği edebiyatla ilişkilendirmek, matematik kaygısına sahip ancak kitap okumayı seven öğrencilerin özgüven duygularının artmasını sağlar. Ayrıca matematiğin soyut dünyasını seven çocukların farklı bakış açıları geliştirmelerine yardımcı olur (Burns, 2005). Matematik öğretiminde çocuk edebiyatı eserlerinin kullanımı, günlük yaşamla ilişkilendirme için etkili bir ortam sunarak matematiksel süreç becerilerinden biri olan ilişkilendirme becerisinin gelişimine destek olmaktadır (Whitin ve Wilde, 1992 akt. Cooper, Rogers, Nesmith, Purdum-Cassidy, 2015). Öğretmenler, çocuk edebiyatını matematikle bütünleştirerek, öğrencilerin ilgi düzeylerini ve motivasyonlarını arttırmanın yanında eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişimine de katkı sağlayabilirler (Haury, 2001 akt. Aslan, 2019). Çocuk edebiyatı ile ilköğretim matematik dersi entegrasyonu, öğrencilerin matematiksel kavramları daha iyi anlamalarına yardımcı olur. Ayrıca nitelikli çocuk edebiyatı eserleri, ilköğretim matematik öğretiminde etkili bir şekilde kullanılarak, öğrencilerin matematik başarıları arttırılabilir (Thomas ve Feng, 2015 akt. Özer, 2022). Bu bahsedilenler göz önünde bulundurulduğunda, matematiksel içerikli çocuk edebiyatı eserlerinin matematik derslerinde kullanımının, matematik öğretimini destekleyebilecek bir yöntem olduğu söylenebilir. Bu araştırma kapsamında incelenen Sör Çepçevre'nin Maceraları adlı kitap serisinden elde edilen bulgulara göre, bu kitap serisinin ortaokul matematik öğretiminde kullanımının, öğrencilerin matematik tutum ve becerilerinin gelişimini destekleyebileceği söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Elde edilen bulgular doğrultusunda; serinin her kitabında içerik ile ilgili matematiksel terimlere ve matematiksel terim olmadığı halde matematiksel anlam taşıyan sözcüklere yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Kitapların farklı sınıf seviyelerindeki kazanımlarla ilişkili olduğu ve bu nedenle incelen kitapların, matematik öğretimi amacıyla kullanılmak istendiğinde serinin tamamını oluşturan kitapların tek sınıf düzeyi için uygun olmadığı sonucuna varılmıştır. Seriyeye ait beş kitapta hem kavram öğretimi hem de problem durumlarıyla karşılaştığı ve bu problemlerin çözümünde çeşitli problem çözme stratejileri kullanıldığı, seriyeye ait diğer iki kitapta ise sadece kavram öğretimi ile ilgili içeriğin yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçlar ışığında, bu eserlerin kavram öğretimi ya da problem çözme becerisinin geliştirilmesi amacıyla derslerde kullanılması ya da öğrencilere okumaları için tavsiye edilmesi önerilmiştir. Ancak, bu seride yer alan kitaplar, doğrudan matematik öğretimini hedeflediği için matematiğe ilgisi olmayan öğrenciler açısından ilgi çekici olmayabileceğinden, incelenen bu kitapların aksine matematiksel kavramlara daha doğal olaylar içerisinde yer veren kitapları, matematik ilgi düzeyi düşük öğrenciler için tercih etmenin daha doğru bir seçim olabileceği konusunda öneride bulunulmuştur. Hacısalihoğlu Karadeniz'in (2016) araştırma sonuçları ile bu araştırmanın sonuçlarının karşılaştırıldığı yani farklı öğretim programlarına göre incelemenin gerçekleştirildiği araştırma yapılabilir. Ayrıca bu ve buna benzer çocuk edebiyatı eserlerinin, benzer biçimde ve farklı bağlamlarda incelenmesi öneri olarak sunulmuştur.

Kaynakça

- Altun, M. (2008). *Matematik Öğretimi* (6. Baskı, s.7). Aktüel Yayınları.
- Altun, M. (2008). *İlköğretim İkinci Kademe (6, 7 ve 8. Sınıflarda) Matematik Öğretimi* (6. Baskı), Aktüel Yayınları.
- Ardıç, F., Şengür, S., & Yenilmez, K. (2019). Kırsal bölgede öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerinin geometrik kavramları günlük hayatla ilişkilendirme düzeyleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 4(2), 22-37.
- Arslan Başdağ, D., & Dağlıoğlu, H. (2020). Resimli öykü kitaplarının temel matematik becerileri açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 233- 253. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.528015>
- Aslan, O. (2019). Z kuşağı çocuklarının matematik öğreniminde 'Çocuk Edebiyatı'. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 32-48.
- Aslan, Y. (2020). *Çocuk Edebiyatında 'Çocuk Felsefesi' ne Jackson Konsepti Açısından Bir yaklaşım*. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Ayvaz, A. (2010). *4. Sınıf Matematik Dersi Bölme İşlemi Alt Öğrenme Alanının Edebi Ürünlerle İşlenmesinin Öğrenci Başarısı Ve Tutumuna Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Baykul, Y. (2004). *İlköğretimde matematik öğretimi: 1-5. sınıflar için*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Biber, A. Ç. (2019). Matematik ve Öğretimi. A. Kaçar (Ed.). *İlkokulda Matematik Öğretimi* (s. 2-11 içinde). Pegem Akademi.
- Bingölbali, E., & Çoşkun, M. (2016). A proposed conceptual framework for enhancing the use of making connections skill in mathematics teaching. *Education and Science*, 41(183), 233-249.
- Burns, M. (2005). Lessons by marilyn burns using storybooks to teach math. *Scholastic Instructor*, 114 (7), 27-30.
- Çalık, M. and Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri [Parameters of content analysis]. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Çevik, A. ve Müldür, M. (2019). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çocuk Edebiyatı Farkındalığı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 1869-1883.

- Delil, A., Özcan, B. N., & Işlak, O. (2020). İlkokul matematik dersi öğretim programı kazanımlarının TIMSS-2019 değerlendirme çerçevesine göre analizi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 270-282.
- Durmaz, B., Can D., & Özer, A. (2022). Matematik öğretiminde çocuk edebiyatının kullanımı sürecine ilişkin uygulayıcıların görüş ve deneyimleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(34), 377-394.
- Edelman, J., Green, K. B., & Jett, C. C. (2019). Children's literature to inform mathematics teaching and learning: a systematic review of the research literature from 1991-2016. *The International Journal of Science, Mathematics and Technology Learning*, 26(1), 49-60. <https://doi.org/10.18848/2327-7971/CGP/v26i01/49-60>
- Genc, M. M. Y., Cosgun, A. A., & Sengul, P. A. L. A. (2017). A Study Of Mathematical Content Provided In Illustrated Children's Books. *Eurasian Journal Of Educational Research*, 17(69), 159-175.
- Gök, T. ve Sılay, İ. (2009). İşbirlikli öğrenme gruplarında problem çözme stratejileri öğretiminin öğrencilerin başarı güdüsü üzerindeki etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 821-834.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin Düşünme Becerilerini Geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (32), 127-146.
- Gür, H. (2006). *Matematik Öğretimi*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Hauray, D. L. (2001). Literature-based mathematics in elementary school. *ERIC Clearinghouse of Science Mathematics and Environmental Education*.
- İter, I. (2014). Çocuk edebiyatı aracılığıyla sosyal bilgilerin matematikle bütünleştirilmesi. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 1117-1138.
- Kılıçoğlu, E. ve Zeybek Şimşek, Z. (2022). Ortaokul matematik dersi öğretim programı kazanımlarının süreç standartları kapsamında incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 1440-1459.
- Kiral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Kızıltepe, G. İ., Samur, A. Ö., & Tekin, H. (2018). Çocuk Kitapları Yoluyla Matematik Becerilerinin Kazandırılmasına Yönelik Yapılmış Araştırmaların İncelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 106-123.
- Korkmaz, İ. (2006). Eğitim programı: Tasarımı ve geliştirmesi. Doğanay, A & Karip E. (Ed.), *Öğretimde planlama ve değerlendirme içinde* (s.3-30). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]. (1989). *Curriculum and evaluation standards for school mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Rogers, R.M., Cooper, S., Nesmith, S.M. ve Purdum-Cassidy, B. (2015). Ways that preservice teachers integrate children's literature into mathematics lessons. *The Teacher Educator*, 50(3), 170-186. <https://doi.org/10.1080/08878730.2015.1038493>
- Selçuk, A. T. İ. K., & Aykaç, N. (2019). Hayat bilgisi öğretim programlarının değerlendirilmesi (1926-2018). *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 708-722.
- Söylemez, M. (2021). *Çocuk Edebiyatı Eserlerinin İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı Kazanımları Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Temizyürek, F., Şahbaz, N. K., & Gürel, Z. (2016). *Çocuk edebiyatı*. Pegem Akademi.
- Thomas, L., Feng, J. (2015). Integrating children's literature in elementary mathematics. Georgia Educational Research Association Annual Conference. [Çevrim-İçi: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED560858.pdf>]. Erişim Tarihi: 25 Haziran 2017
- Olkun, S. ve Toluk, Z. (2003). *İlköğretimde Etkinlik Temelli Matematik Öğretimi*. Anı Yayıncılık.

- Öçal, T., Öçal, M. F., & Şimşek, M. (2015). Investigating mathematical elements in story books appropriate for pre-schoolers. *Current Research in Education*, 1(2), 58-69.
- Özer, A. (2022). *İlkokul Öğrencilerinin Matematiği Gerçek Hayatla İlişkilendirme Becerilerinin Çocuk Edebiyatı Eserleri Bağlamında İncelenmesi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Üredi, I. T., Şengül, S., Gürdal, A. (2008). Matematik öğretiminde problem çözme stratejisi olarak canlandırma kullanılmasının öğrenci başarısına ve hatırlama düzeyine etkisi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 25(2), 21-33.
- Whitin, D. J. (1994). Exploring estimation through children's literature. *The Arithmetic Teacher*, 41(8), 436-441. <http://www.jstor.org/stable/41196050>
- Veziroğlu, M., & Gönen, M. (2012). Resimli çocuk kitaplarının MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki kazanımlara uygunluğunun incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163).
- Yalçın, M., Akkaya, R., & Durmaz, B. (2022). Çocuk Edebiyatıyla Bütünleştirilmiş Matematik Dersinin Problem Çözme Tutumuna, Matematiksel İlişkilendirmeye ve Matematik Özyeterliğine Etkisi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3) , 669 – 698.
- Yazgan, Y. (2007). Dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problem çözme stratejileriyle ilgili gözlemler. *İlköğretim Online*, 6(2), 249-263.
- Yazgan, Y. ve Arslan, Ç. (2017). *Matematiksel sıradışı problem çözme stratejileri ve örnekleri (4. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yavuz Mumcu, H. (2018.a). Matematiksel ilişkilendirme becerisinin kuramsal boyutta incelenmesi:Türev kavramı örneği. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*,9(2),211-248.<https://doi.org/10.16949/turkbilmat.379891>
- Yenilmez, K. (2020). Matematiğin Tanımı ve Doğası. A. Kaçar (Ed.). *İlkokulda Temel Matematik (2. Baskı)*(s. 2-11 içinde). Pegem Akademi.
- Yıldırım, C. (1996). *Matematiksel düşünme (2. baskı)*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (9. Baskı)*. Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, C., Yazıcı, D. N., & Durmuşoğlu, M. C. (2016). 2010-2015 yılları arasında yayımlanmış resimli çocuk kitaplarının resimleme özelliklerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-55.
- Yıldız, Ş., & Ev Çimen, E. (2017). Ortaokul matematik ders kitaplarında yer verilen problem kurma etkinliklerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 8(3), 378-407.
- Yiğit Koyunkaya, M., Uğurel, I. ve Tataroğlu-Taşdan, B. (2018). Öğretmen adaylarının matematiği günlük yaşam ile ilişkilendirme hakkındaki düşüncelerinin geliştirdikleri öğrenme etkinliklerine yansımaları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 177-206. <https://doi.org/10.19171/uefad.450083>

Yükseköğretim Kurumlarında Kalite Arayışları

Fatmanur ÖZEN¹

Giresun Üniversitesi

Özet

Akreditasyon yükseköğretim kurumu ya da yükseköğretim kurumuna bağlı bir programın belirli kalite standartlarına uygunluğunun değerlendirildiği, bağımsız dış bir kurul ya da kuruluşça gerçekleştirilen, değerlendirme süreci sonucunda tanınma sağlayan, resmi bir süreçtir. Akreditasyonun amacı, yükseköğretim kurumlarının kalite standartlarını yükseltmek, eğitim kalitesini ve öğrencilere sunulan fırsatları iyileştirmektir. Bu araştırmanın amacı Türkiye’de bir devlet üniversitesinin akreditasyon sürecini, ilgili üniversiteye bağlı eğitim fakültesi örneğinde analiz etmektir. Durum çalışması olarak desenlenmiş bu çalışmada veriler, akreditasyon adayı olan eğitim fakültesine ait resmi raporlar ile fakültede görevli öğretim elemanlarıyla yüz yüze görüşmelerde elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar araştırmaya konu olan eğitim fakültesinde akreditasyon hazırlıkları boyunca sırayla taklitçi, normatif ve zorlayıcı izomorfizm yaşandığına işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kalite, akreditasyon, hesap verebilirlik, izomorfizm, üniversite, fakülte

Search for Quality in Higher Education Institutions

Abstract

Accreditation is an official process conducted by an independent external body to evaluate the compliance of a higher education institution or a program affiliated with it with specific quality standards. The purpose of accreditation is to enhance the quality standards of higher education institutions, improve the quality of education, and enhance opportunities provided to students. This research aims to analyze the accreditation process of a state university in Türkiye, focusing on a faculty of education affiliated with the university. The research utilized a case study design, collecting data from official reports of the faculty undergoing accreditation and conducting in-depth interviews with faculty members. The results of the research indicate that the faculty experienced imitative, normative, and coercive isomorphism sequentially during the accreditation preparations.

Key Words: Quality, accreditation, accountability, isomorphism, university, faculty

Giriş

Yükseköğretim kurumları öğrencilerine lisans ve lisansüstü düzeyde öğrenim sağlayan kurumsal yapılardır. Bu yapılar, ilgili eğitim programlarıyla öğrencilerinin akademik, mesleki veya teknik becerilerini geliştirme dışında öğrencilerine eleştirel düşünme, iletişim becerileri ve toplumsal sorunlara duyarlılık kazandırır. Öğrencilerinin meslek edinmelerini ve iş gücüne katılmalarını sağlayan yükseköğretim kurumları (Barnett, 1992), tüm uygulamalarında bilimsel üretilmiş bilgilerden yararlanırlar (Galgotia ve Lakshmi, 2022). Böylece bu kurumların en önemli görevlerinde biri bilimsel çalışmalar yaparak yeni bilgilerin, yeni teknolojilerin üretilmesine katkı sağlamaktır. Böylece yükseköğretim kurumları yalnızca bilginin üretilme merkezleri değil aynı zamanda tüm yeniliklerinde kaynağıdırlar (Sarvi ve Pillay, 2015). Yalnızca öğrencilerinin değil toplumun da teknolojik, bilimsel ve kültürel gelişimini destekleyen yükseköğretim kurumları (Taliato, 2022), toplumsal sorunların çözümü için de kamu hizmetleri sunar (Austin ve Austin, 2000); yalnızca içinde bulunduğu toplumun değil tüm dünya topluluklarının kültürel ve tarihi mirasını araştırır, benzer ve farklı yönlerini anlamlandırır; sanat, edebiyat ve kültür alanlarında zenginleşmeyi sağlayarak, dünya mirasını korur ve geliştirirler (Filippov, 2006). Eleştirel düşünme, problem çözme, araştırma ve ilerleme için yenilik yapma yükseköğretimde sunulan öğretim programlarının en önemli bileşenlerini oluşturur (Liu vd., 2014). Tüm bu bileşenler yükseköğretim kurumlarının sunduğu tüm hizmetlerde kalite teminini zorunlu kılar.

¹ Sorumlu Yazar. Doç. Dr., Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ABD Öğretim Üyesi, El-mek: fatma.nur.ozen@giresun.edu.tr, fozen2010@gmail.com, ORCID: 0000 0002 3232 7484

Yükseköğretim Kurumlarında Kalite ve Temini

Yükseköğretim kurumları için kalite, kalite için yapılan tanımlar, yükseköğretim kurumlarından beklenenler ve toplumun ihtiyaçları değiştikçe farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Örneğin Harvey ve Green'e (1993'den akt. Bakioğlu ve Ülker, 2022) göre yükseköğretim de kalite "istisna olarak", "mükemmellik veya tutarlılık" olarak, "amaca uygunluk" bağlamında, "para karşılığı" ve nihayet "dönüşüm" olarak farklı biçimlerde tanımlanabilir. İstisna olarak kalite yükseköğretim kurumuna ait özel bir durumu içerirken, mükemmellik yükseköğretim kurumunca sunulanın "sıfır hata" ile sunulmasını etkin gerçekleştirilmesini içermektedir. Amaca uygunluk yükseköğretim kurumunca üretilen ürün ya da hizmetin üretiliş amacını gerçekleştirme durumu ile alakalıyken, para karşılığı olarak kalite "yüksek standartlara düşük maliyetle ulaşma" ya da ulaşabilir olma durumu ile alakalı olup sunulan hizmetin verimliliği ile ilgilidir. Dönüşüm ise yükseköğretimin insan kaynaklarının (öğrenciler, akademisyenler...) "geliştirilmesi ve güçlendirilmesi" ile ilgili yapılanları kapsar (Harvey ve Green, 1993'den akt. Bakioğlu ve Ülker, 2022, s. 17-18). Özer ve diğerlerine (2011) göre yükseköğretim kurumları için kalite, yükseköğretim kurumunca sağlanan eğitim modelinin mevcut koşulları, kurumsal tanımlanmış görev ve hedeflerle ilişkili değerlendirilmelidir. Bu bağlamda kalite ilgili kurumdaki farklı paydaşların (öğrenci, iş piyasası, toplum, devlet otoriteleri...) çıkarlarının gerçekleşmesi; kalite referansları olan ilgili kuruma ait girdi, süreç, kazanım, misyon ve amaçların gerçekleşme düzeyi ve kurumda görevli akademisyenlerin bilimsel ürünlerinin değeri gibi farklı boyutlarla değerlendirilebilir (Özer vd., 2011). Aşağıda, yükseköğretim kalitesinin zaman içindeki değişen tanımlarında en çok vurgulanan unsurların bir özeti sunulmaktadır.

Akademik mükemmeliyet (soyut standartlar) bağlamında kalite: Yükseköğretim kurumlarının kalitesi, öğrencilerin akademik bilgi ve becerilerini artırımı ile bağlantılıdır. Kalite, öğrencilerin dersleri başarıyla tamamlama ve bilimsel bilgiyi yayma yeterliliklerine bağlı ölçülür (Büyükgüzel vd., 2023; Yeo, 2008).

Öğrenci memnuniyeti ve iş bulma başarısı (pratik standartlar): Daha yakın dönemlerde, yükseköğretim kalitesi, öğrenci memnuniyeti ve mezunların iş bulma başarısı gibi daha somut ve ölçülebilir faktörlere dayalı olarak değerlendirilmeye başlanmıştır. Bu yaklaşım, öğrencilerin eğitim deneyimlerinin, öğretim programları hazırlık ve uygulama süreçlerine dâhil edilmelerinin bir gösterge olduğunu ve mezuniyet sonrası kariyerlerinin olumlu olması gerektiğini öne sürmektedir (Abdul Ghaffar Mastoi ve Saengkrod, 2019; Ravindran ve Kalpana, 2012).

Çok boyutlu değerlendirme (çeşitlilik ve kapsayıcılık): Günümüzde, yükseköğretim kalitesi daha geniş bir perspektife sahiptir. Kalite artık sadece akademik başarıya değil, aynı zamanda çeşitliliği, farklı grupları kapsayıcılığı teşvik etmeye, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimini desteklemeye ve toplumsal sorunlara çözüm üretmeye odaklanmaktadır. Bu yaklaşıma göre yükseköğretim kurumları için kalitede öğrencilerin bireysel ve toplumsal ihtiyaçlarının dikkate alınma durumu önceliklenmektedir (Copeland ve Tarver, 2020; Gill ve Singh, 2020).

Sürdürülebilirlik ve toplumsal katkı (toplumsal sorumluluk): Yükseköğretim kurumlarının kalitesi artık sadece öğrenci odaklı değil, aynı zamanda toplumun genel refahına katkı sağlama ve sürdürülebilirlik ilkesine uygun olma üzerine de odaklanmaktadır. Kalite, kurumların toplumsal sorumluluklarını nasıl yerine getirdiğiyle de ilişkilendirilmektedir (Gidley vd., 2010; Olmos-Gómez vd., 2020; Sipahi-Mencet ve Akar, 2022).

Teknolojik yetkinlik ve dijital beceriler (dijital dönüşüm): Son yıllarda, dijital dönüşüm yükseköğretimde önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle salgın dönemi gibi zorunlu uzaktan öğretime geçildiği dönemlerde yükseköğretimin kalitesi bağlamında dijital beceriler, teknoloji kullanımı, çevrimiçi öğretim ve öğrenmeye uygunluk önemli bir bileşene dönüşmüştür (Bond vd., 2021; Özen ve Abdüsselam, 2021; Prasad, 2018; Ramírez-Hurtado vd., 2021; Vlachopoulos, 2022).

Nihayet yükseköğretimde kalite ve kapsamı zaman içinde değişmiş, yerel ve küresel faktörler, farklı toplumsal beklentiler, yaşanan kriz durumları ile teknolojik gelişmeler kalite için değerlendirilen unsurları şekillendirdiği anlaşılmaktadır. Sonuç olarak, yükseköğretim kurumlarında kalitenin temini, bireylerin,

toplumların ve ülkelerin gelişimi için hayati bir öneme sahiptir. Yükseköğretim kurumlarında kalite temini, rekabeti, müşteri memnuniyetini, standartların sürekliliğini, hesap verebilirliği (ya da sorumluluğu), çalışanların moral ve motivasyonunu, güvenilirliği, prestiji, statüyü, hatta marka değerini, imajı ve görünürlüğü güvence altına almaktadır (Mishra, 2006, s.13-14). Bu nedenle, yükseköğretim kurumlarının kalitesini artırmak ve sürdürmek, bir toplumun uzun vadeli başarısı için de kritik bir hedefdir (Prasad, 2018). Welzant vd. (2015) yükseköğretim kurumları (ya da bu kurumlarda sunulan öğretim programları ve hizmetler) için dört unsuru içeren bir kalite modeli oluşturmuşlardır. İlgili modele ait bileşenler Tablo1’de sunulmuştur.

Tablo1. *Yükseköğretim Kurumları İçin Kalite*

KALİTE			
Amaçlı Olma:	Hesap Verebilir (Sorumlu) Olma:	Dönüştürücü Olma:	İstisna Olma:
Akreditasyon ve/veya düzenleyici kurum tarafından tanımlananlar da dâhil olmak üzere, belirtilen bir misyona/vizyona veya bir dizi standarda uygunluk	Kaynakların en iyi şekilde kullanılması ve doğru eğitim ürün ve hizmetlerinin sıfır kusurla sunulması konusunda paydaşlara hesap verme sorumluluğu	Öğrenci öğrenmesinde (duyuşsal, bilişsel ve psikomotor alanlar) ve kişisel ve mesleki potansiyelde olumlu değişim	Yüksek standartların yerine getirilmesi yoluyla farklılık ve ayrıcalık elde edilmesi
Misyon ve vizyonun gerçekleştirilmesi	Öğrencilerin istihdama hazır bulunmuşluğu	Öğrenci merkezli yaklaşım	Güvenirlilik (credibility)
Şeffaf amaç ve izlenceler	Kaynak tedariki (satın alma)	Öğretim elemanı yeterlilikleri	Meşruiyet (yasallık)
Standartların başarılmaması	Yeterli fiziki koşullar	Program çıktılarının netliği	İtibar
Kurumsal amaçların başarılmaması	Sürekli gelişmeye odaklanma	Eleştirel düşünmenin geliştirilmesi	Sıralama
		Program içerikleri ile öğrenci etkileşimi	Prestij

Kaynak: Welzant vd., 2015, s.7’den uyarlanmıştır.

Welzant ve diğerlerinin (2015) modeline göre istisna (exceptional) olma, genellikle o kurumun belirli bir alan veya disiplinde üst düzeyde başarıya ulaştığını, örneğin dünya sıralamalarında üst sıralarda yer aldığını, ulusal veya uluslararası prestijli ödüller kazandığını veya belirli bir alanda önemli katkılarda bulunduğunu gösterir. İstisna olma, bir kurumun akademik üstünlüğü, uluslararası itibarı ve özellikle belirli bir alanda lider konumunu yansıtır. Bu unsur, ilgili yükseköğretim kurumunu öğrenciler için cazip bir tercih nedeni yapar (Ahmad ve Ahmed, 2023).

Dönüştürücü olma, ilgili yükseköğretim kurumu ya da o kurumda sunulan program/programlarda öğrencilerinin duyuşsal, bilişsel ve psikomotor gelişim alanları ile kişisel ve mesleki potansiyellerini geliştirmenin ne ölçüde önceliklendiği, bu önceliklerin gerçekleşebilmesi için öğretim elemanlarının yeterliliklerinin nasıl sağlandığı ile ilgilidir (Welzant vd., 2015). Ancak bununla sınırlı değildir. Dönüştürücü olma bağlamında yükseköğretim kurumları, toplumları ve ekonomileri dönüştürebilirler. Dönüştürücü olma, yeni fikirleri ve inovasyonu teşvik etme, öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarma ve toplumda pozitif değişiklikler yapma yeteneği anlamına da gelir. Dönüştürücülük araştırma, teknoloji transferi, girişimcilik destekleri ve toplumsal hizmetler gibi alanları içerir (Iqbal, 2021; Pavel vd., 2015).

Hesap verir (sorumlu) olma, kurum kaynaklarının yerli yerinde kullanımı, eğitimle ilgili hizmetlerin sağlanacağı gerekli fiziksel koşullar ile öğrencilerin istihdama hazırlayan unsurlar içerir. Hesap verebilirlik veya sorumluluk, yükseköğretim kurumlarının faaliyetlerini şeffaf bir şekilde yönetmelerini ve sonuçlarına karşı sorumluluk taşımalarını ifade eder. Bu, bütçe yönetimi, program değerlendirmesi, öğrenci

performansı ve mezuniyet oranlarının izlenmesi gibi alanlarda gereklidir. Hesap verebilirlik, toplumun ve paydaşların beklentilerine cevap verme konusunda kurumları teşvik eder (Gedikoğlu, 2012; Thune, 1996; Welzant vd., 2015).

Amaçlı olmak ise ulusal, uluslararası standartlara uygunluk (akreditasyon), kurum ya da programa ait açıkça tanımlanmış amaç ve hedeflerin varlığı, uygulama ve uygulamaya ait izlencelerin şeffaflığını kapsamaktadır. Kaliteyi amaçlama, öğrencilere en iyi eğitimi sunmak, araştırma faaliyetlerini teşvik etmek ve toplumun ihtiyaçlarına uygun programlar geliştirmek anlamına gelir. Bu, öğrenci başarısı, öğretim materyalleri, öğretim yöntemleri ve öğretmenlerin nitelikleri gibi bir dizi gösterge içerir (Paloma Sánchez ve Elena, 2006; Welzant vd., 2015, Van Der Wende, 2001).

Yükseköğretim Kurumlarında Akreditasyon

Akreditasyon kelimesi, Fransızca "accreditation" kelimesinden türetilmiştir. Fransızcadaki "accrediter" kelimesi, "accreditare" kelimesinden türemiştir. "Accreditare" Latince'den gelir ve "ac" (yana) ile "credere" (güvenmek, inanmak) kelimelerinin birleşiminden oluşur. "Accreditation" kelimesi, başkalarına güvenilirliğini veya yetkililiğini onaylatma anlamına gelir (Online Etymology Dictionary, t.y) . Yükseköğretim kurumlarında kalite temini ve buna bağlı akreditasyon uygulamaları, geçmişten günümüze önemli bir evrim geçirmiştir:

19. Yüzyılın sonları ve 20. Yüzyılın başlarında: Yükseköğretimde kalite kontrolü basit ve yerel bir düzeyde gerçekleşiyordu. Yükseköğretim kurumları, kendi standartlarını ve programlarını belirliyorlardı. Bu dönemde, eğitim kurumları ve devletlerarasında ulusal ve uluslararası standartlar henüz yaygın değildi [Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP), 2018].

20. Yüzyılın orta dönemlerinde: Yükseköğretimde kalite temini ve akreditasyon daha yaygın hale geldi. Birçok ülke, ulusal düzeyde akreditasyon kuruluşları kurdu ve yükseköğretim kurumlarını değerlendirmeye başladı. ABD'de, 1950'lerde kurulan Middle States Association of Colleges and Schools gibi akreditasyon kuruluşları bu dönemde önem kazandı (Özen, 2018).

Uluslararası akreditasyon: Küreselleşme ve uluslararası işbirliği ile birlikte, yükseköğretimde uluslararası akreditasyonun önemi arttı. Birçok ülke, yabancı ülkelerde ki yükseköğretim kurumlarını değerlendiren akreditasyon kuruluşları kurdu. Ayrıca, uluslararası düzeyde tanınan kuruluşlar [örneğin, Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB), Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET), The European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)...] yükseköğretim kalitesini sertifikalandırma amacıyla uluslararası standartlar geliştirdi (ENQA, 2015; Özen, 2018).

Akreditasyon, yükseköğretim kurumlarının belirli kalite standartlarına uyduklarını ve eğitim programlarının belirlenen ölçütlere göre değerlendirildiğini gösteren değerlendirme ve onay sürecidir. Bağımsız dış bir kurul ya da kuruluşça gerçekleştirilen değerlendirme süreci sonucunda verilen bir tanımadır. Akreditasyonun amacı, yükseköğretim kurumlarının kalite standartlarını yükseltmek, eğitim kalitesini ve öğrencilere sunulan fırsatları iyileştirmektir (Aktan ve Gencel, 2010). Akredite olmak, bir üniversitenin belirlenen standartları karşıladığını ve sürekli olarak niteliği sürdürmeye çalıştığını gösterir. Aynı zamanda, akreditasyon kurumları tarafından verilen bu tanıma, öğrencilere, ebeveynlere ve işverenlere güvence sağlar ve yükseköğretim kurumları arasında bir kalite standardı oluştururken, üniversite ve programlarının tercih edilmesini, böylece üniversite seçimini etkiler. Akreditasyon, bir yükseköğretim kurumunun lisans, yüksek lisans veya doktora programları için de geçerli olabilir. Akredite bir program, öğrencilere kaliteli bir eğitim sağladığına dair güvence verir ve mezunlarının iş dünyasında veya akademik alanda kabul görmesini kolaylaştırır (Association of Governing Boards of Universities and Colleges, 2022; Bakioğlu ve Ülker, 2022; Gaston, 2014).

Akreditasyon süreci, yükseköğretim kurumlarının kalite standartlarına uygunluğunu ölçmeyi amaçlar. Bu standartlar, yönetim, liderlik, öğrenci başarısı, öğretim kalitesi, öğretim elemanı profili, müfredat içeriği, öğretim materyalleri, fiziksel altyapı, araştırma olanakları, işe yerleştirme oranları,.. gibi çeşitli alanları

kapsar (The National Institute of Standards and Technology [NIST], 2023). Akreditasyon süreci genellikle bir dış denetim ve değerlendirme sürecini içerir. Kuruma ait belgelerin incelenmesi, saha ziyaretleri, öğretim elemanları ve öğrencilerle görüşmeler gibi adımlar dışında, yükseköğretim kurumlarının kendi hazırladıkları öz değerlendirme raporları ile sonuçlarını kamuoyu ile paylaşabilmelerini sağlar. Böylece akreditasyon yükseköğretim kurumlarının kalite standartlarını sağlaması dışında, bu kurumların hesap verir hale gelmesini sağlar (ENQA, 2015).

Yükseköğretim kurumlarının hesap verme kurumsal işleyişle ilgili şeffaflık sağlamak amacıyla uygulanan yöntem ve süreçleri içerir. Yükseköğretim kurumlarında hesap verme yönetim ve idari süreçlerden akademik kaliteye kadar geniş bir yelpazeyi kapsar. Yükseköğretim kurumlarında hesap verme izlenceleri sayesinde kurumsal planlama ve performans değerlendirmesi yapılır. Bu kapsamda yükseköğretim kurumları stratejik planlarında performans hedefleri belirler. Bu hedefler, kurumun misyonuna ve vizyonuna uyumlu olarak sıraya konur. Bu hedeflerin gerçekleşme durumu düzenli olarak izlenir, performans değerlendirmeleri yapılır (Stensaker ve Harvey, 2011, s. 3, 5). Performans değerlendirmeleri kapsamında yükseköğretim kurumları iç paydaşları olan öğrenci ve öğretim elemanlarının kurumla ilgili görüşleri yanında dış paydaşlar olan sivil toplum örgütleri, diğer üniversiteler, diğer kamu kurumları ve diğerlerinin kurumla ilgili görüşlerini alınır. Bu kapsamda öğrenci başarısı ve mezuniyet oranlarının izlenmesi, öğrenci değerlendirmeleri, öğretim elemanlarının performans değerlendirmeleri, program değerlendirmeleri hem akreditasyon süreçlerinin, hem de kurumsal hesap verebilirlik süreçlerinin bir parçasıdır. Tüm bu uygulamalarla yükseköğretim kurumlarında yönetim süreçleri, yönetim organlarının işleyişi, karar alma mekanizmaları, yönetim politikaları özetle kurumsal yönetim ve işleyiş şeffaflaştır; yükseköğretim kurumlarının, kurumsal yönetim ilkelerine ve etik kurallara uygun olarak işletimi dışında Türkiye’de ki gibi kamu kaynaklarını harcayan üniversitelerin mali denetim yolu ile hesap verirlilik sağlanır (ENQA Avrupa Yükseköğretim Alanında Kalite Güvencesi Standartları ve Yönergeleri, 2015; Gedikoğlu, 2012; Özen, 2018). Böylece yükseköğretim kurumlarının yerel ve ulusal düzeydeki düzenlemelere uyum sağlamasını ve kalite standartlarını karşılamasını sağlamak için kullanılan akreditasyon ve buna bağlı hesap verme uygulamaları bir yükseköğretim kurumunun kalite standartlarına uygunluğunu, akademik ve yönetsel kriterleri karşılama durumunu gösterirken, hesap verme prosedürleri bu standartları yerine getirmek ve kurumun performansını izlemek için kullanılacak ölçütleri belirleme dışında bu ölçütlerin yükseköğretim kurumlarınca ne ölçüde gerçekleştirildiğini gösteren denetim mekanizması oluşturur. Özet olarak, akreditasyon süreci ve buna bağlı hesap verme prosedürleri yükseköğretim kurumlarının kalite standartlarını karşılamak, performanslarını izlemek ve hesap verebilirliklerini sağlamak amacıyla birbiriyle bağlantılı gerçekleştirilir.

Türkiye’de Yükseköğretim Kurumlarının Akreditasyonu

Türkiye de akreditasyon için kurumsal arka plan incelendiğinde 23 Temmuz 2015 tarih ve 29423 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği (YÖKGY) ve 1 Temmuz 2017 tarihli 7033 sayılı Sanayinin Geliştirilmesi ve Üretimin Desteklenmesi Amacıyla Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnemelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’na eklenen Ek 35. Madde hükümlerine göre Yükseköğretim Kalite Kurulunun (YÖKAK) yetkilendirildiği görülmektedir. 2547 Sayılı Yasa’ya göre YÖKAK Yükseköğretim Kalite Güvencesi Sistemini kurar ve bu sistem “yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetleri ile idari hizmetlerinin iç ve dış kalite güvencesi, akreditasyon süreçleri ve bağımsız dış değerlendirme kurumlarının yetkilendirilmesi süreçlerini” yönetir. YÖKGY’ye (2015) göre akreditasyon “Bir dış değerlendirici kurum tarafından belirli bir alanda önceden belirlenmiş akademik ve alana özgü standartların bir yükseköğretim programı tarafından karşılanıp karşılanmadığını ölçen değerlendirme ve dış kalite güvence süreci”dir (YÖKGY, 2015). Bu süreç dış değerlendirme için Yükseköğretim Kalite Kurulunca yetkilendirilmiş bağımsız dış değerlendirme ve akreditasyon kuruluşlarınca, akreditasyon için aday olan yükseköğretim kurumu ya da bir yükseköğretim kurumunca sunulan ve akreditasyon için aday gösterilen programca iç değerlendirme süreçlerinde hazırlanmış veri, belge, stratejik plan, paydaş

değerlendirmeleri (özetle iç değerlendirme raporları), bağımsız dış değerlendirici saha ziyaretleri,... doğrultusunda elde edilen verilerle yapılan değerlendirmeye göre sağlanır. Özetle YÖKAK yükseköğretim kurumlarının ulusal ve uluslararası kalite standartlarına uygunluklarını ve akreditasyon süreçlerini değerlendirmek üzere bağımsız dış değerlendirme kurumlarını yetkilendirmiş ve *akran* değerlendirmesi olarak nitelendirilebilecek bir uygulama oluşturulmuştur. Bu araştırma kapsamında Türkiye de bir devlet üniversitesinin akreditasyon süreci, ilgili üniversiteye bağlı eğitim fakültesi örneğinde analiz edilmektedir. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Akreditasyon sürecinde bu araştırma kapsamında durumu değerlendirilen eğitim fakültesinde

1. Kaliteye ilişkin hangi unsurlar (öz değerlendirme; hesap verebilirlik, kurum araştırması sonuçları; öğrenme-öğretme-değerlendirmeye ilişkin hususlar: amaca uygunluk, öğrenci memnuniyeti, verimlilik; akademik gelişme: öğretme ve öğrenme ilmi, öğretim elemanları memnuniyeti, akademik personel seçimi, kariyerde yükselme; kurum işletmeciliği: dış paydaş memnuniyeti, piyasalar, tüketiciler) ön plana çıkarılmıştır?
2. Öğretim elemanlarının akreditasyon sürecine ilişkin deneyim ve görüşleri nelerdir? Bu kapsamda,
 - a. Eğitim fakültesi açısından kaliteyi nasıl tanımlamaktadır?
 - b. Öğretim elemanları eğitim fakültesinde kalite temini için yapılanları kendi uygulamalarına nasıl yansıtmışlardır?
 - c. Akreditasyon sürecinde neler yaşamış neler deneyimlemişlerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bir devlet üniversitesine bağlı eğitim fakültesi örneğinde fakültenin akreditasyon sürecinin analiz edildiği bu araştırma bir durum çalışmasıdır. “Durum çalışması, nitel araştırmalarda kullanılan hâkim araştırma yaklaşımından biridir.” (Seggie ve Yıldırım, 2015, s. 27), “olgu, olay, insan ya da kurumların derinlemesine anlaşılmasını sağlayan” (Jensen ve Rodgers, 2001, s. 237), analizde “çoklu yöntem ve veri kaynakları gerektiren” (Berg ve Lune, 2015, ss. 354-355), bu bağlamda “odaklanmış soru, gözlem, sesli-görsel kayıt, yazılı kaynak veya belgeler”in veri kaynağı olarak kullanılabilirdiği, “derinlikli betimlemeler, tematik temelde mantıksal çıkarımlarla örüntüler oluşturmayı ve yorumlamayı” (Paker, 2015, s. 119) sağlatan bir uygulamadır. Durum çalışması “neden ve nasıl” sorularının araştırıldığı durumlarda tercih edilmektedir (Yin, 2003’den akt. Türkoğlu, 2015, s. 43). Bu çalışmada örnek olarak seçilmiş bir eğitim fakültesinde akreditasyon sürecinde yaşananlar ve uygulamalar araştırmacı tarafından tümdengelim, tümevarımcı süreçlerde (Creswell, 2007; Güler vd., 2013) birlikte analiz edilip çözümlenmektedir.

Veri Toplama Araçları ve Çalışma Grubu

Araştırmada iki veri seti kullanılmıştır. Araştırmanın ilk veri setini ilgili fakültede kalite ve akreditasyon süreci boyunca hazırlanmış raporlar oluşturmuştur. Bu kapsamda,

1. Fakülteye ait Resmi Raporlar: Bu kapsamda üç farklı rapor söz konusudur,
 - a. *Birim öz değerlendirme raporları*: Fakülteye ait 2018, 2020, 2021, 2022 yıllarını kapsayan dört rapor bulunmaktadır. Öz değerlendirme raporlarından doğrudan aktarılan bilgiler bulgular bölümünde ÖD18, ÖD20-22 biçiminde kodlanmıştır.
 - b. *Faaliyet raporları*: Bu kapsamda 2019, 2020, 2021 ve 2022 yıllarını kapsayan dört rapor bulunmaktadır. Faaliyet raporlarından doğrudan aktarılan bilgiler bulgular bölümünde FR19-22 biçiminde kodlanmıştır.
 - c. *Memnuniyet anketleri*: Bu kapsamda 2020 yılında öğrenci öğretim elemanı ve dış paydaşları içeren üç ankete ait raporlar ile 2021 ve 2022’de öğrenci ve öğretim elemanlarını içeren ikişer anket raporu bulunmaktadır. Memnuniyet anketlerinden doğrudan aktarımlar bulgular bölümünde öğrenciler için Ö20-

22, öğretim elemanları için E20-22, dış paydaşlardan elde edilen anket sonuçları ise P20 koduyla sunulmuştur.

2. Görüşme kayıtları: Kalite ve akreditasyon süreci boyunca eğitim fakültesi öğretim elemanlarının deneyimini değerlendirmek için görüşme yapılmıştır. Nitel araştırmalarda sıklıkla veri toplamak için derinlemesine, yarı yapılandırılmış ya da esnek yapılandırılabilen görüşmenin (Fraenkel ve Wallen, 2006), bu araştırma kapsamında yarı yapılandırılmış biçimi benimsenmiştir. Görüşmeler için araştırmacı tarafından geliştirilmiş alt sorudan oluşmuş bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu ile katılımcı öğretim elemanlarına “Kaliteyi nasıl tanımlanırınız? Eğitim fakülteleri açısından kalite nedir, hangi unsurlar için kalitenin temin edilmesi sağlanmalı?, Fakültenizde kalite temini için neler yapıldı? Bu süreci yönetmek için nasıl bir yönetsel yapı oluşturuldu; Ne ya da neler kalite sürecine dâhil edildi?” biçiminde sorular ile katılımcıya ait demografik bilgilerin sorulduğu sorular yöneltilmiştir.

Görüşmeye katılacak öğretim elemanlarının belirlenmesinde kolay ulaşılabirlik ölçütüne dayanan uygun örnekleme (Maxwell, 1996; Patton, 2002) tercih edilmiştir. Böylece ilgili fakültede kalite ve akreditasyon sürecini katılan, görüşme metninde yer alan soruları cevaplamaya gönüllü sekiz öğretim elemanı (bir profesör, dört kadrolu doçent, bir sözleşmeli doçent, bir sözleşmeli doktor öğretim üyesi ve bir öğretim görevlisi) ile görüşme sağlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarından ikisi görev yaptıkları birimin program koordinatörüdür, ikisinin hali hazırda idari görevi (anabilim dalı başkanı) bulunmaktadır. Bulgular bölümünde katılımcılar K1-8 olarak kodlanmıştır (Tablo 2).

Tablo 2. *Çalışma Grubu*

Kodu* (N=8)	Unvanı	Kadro durumu	Kıdem-yıl (öğretim elemanı/İlgili fakültede-toplam)	İdari görevi
K1	Prof. Dr.	Kadrolu	27/12	ABD Başkanı
K2	Doç. Dr.	Kadrolu	35/15	-
K3	Doç. Dr.	Kadrolu	26/11	ABD Başkanı
K4	Doç. Dr.	Kadrolu	13/8	-
K5	Doç. Dr.	Kadrolu	17/7	-
K6	Doç. Dr.	Sözleşmeli	12/12	Program koordinatörü
K7	Dr. Öğr. Üye	Sözleşmeli	10/10	Program koordinatörü
K8	Öğr. Gör.	Sözleşmeli	32/23	-

Araştırmanın Yapıldığı Eğitim Fakültesinin Mevcut Durumu

Araştırmada veriler Türkiye de bir devlet üniversitesine bağlı eğitim fakültesinden toplanmıştır. Eğitim fakültesi ilgili üniversiteye bağlı üç enstitü, 13 fakülte, altı yüksekokul ve 13 meslek yüksekokulundan biridir. Fakültede 2023 yılı itibariyle 13 profesör, 30 doçent, 51 doktor öğretim üyesi, 15 öğretim görevlisi, 14 araştırma görevlisi (altısı farklı üniversitelerde görevlendirme) olmak üzere toplam 123 öğretim elemanı ve 11 idari personel görev yapmaktadır. Fakültede bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi, eğitim bilimleri, güzel sanatlar eğitimi, matematik ve fen bilimleri eğitimi, özel eğitim, temel eğitim, Türkçe ve sosyal bilimler eğitimi, yabancı diller eğitimi bölümleri olmak üzere sekiz bölüm; lisans düzeyinde öğrencisi bulunan 11 program; programlarda 2023 yılı sonu itibarı ile 60'ı yabancı uyruklu, 1481 kadın, 729 erkek olmak üzere toplamda 2210 öğrenci öğrenim görmektedir.

Araştırmaya konu olan fakültede kalite çalışmaları 2018 yılında başlamış, 2022 yılından itibaren de Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD) ile fakülteye ait üç programda (Eğitim Bilimleri Bölümüne bağlı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümüne bağlı Fen Bilgisi ve Matematik Eğitimi ABD) akreditasyon hazırlıkları başlatılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırma kapsamında toplanan ilgili fakülteye ait kalite ve akreditasyon raporları elektronik dosya haline getirilmiş, araştırma kapsamında verilen kodlara göre isimlendirilmiştir. Yüz yüze görüşmelerden elde edilen sesli kayıtlar yazıya dökülmüştür. Böylece resmi belgeler (raporlar) ile görüşme içeriklerinden oluşan iki veri seti oluşturulmuştur. Resmi belgelerden elde edilen verilere betimsel içerik analizi, görüşme metinlerinden elde edilen verilere ise fenomenolojik kodlama uygulanarak veriler çözümlenmiştir. İçerik analizi, “ham verilerden mantıksal örüntü ve anlamlı kategoriler üretilmesini; böylece bütüncül biçimde verilerin incelenmesini sağlayan” (Julien, 2008, s.120) “analitik” bir araçtır (Güçlü, 2019, s. 167). İçerik analizi bu araştırma kapsamında hem nitel içerikte uygulanmıştır. Nitel içerik analizi uygulaması ile araştırmanın veri setinde iletilenlerin (içeriklerin) “teması, anlamı ve vurgusu” (Güçlü, 2019, s. 177) Welzant ve diğerlerince (2015) sağlanmış ve bu metinde Tablo 1’de gösterilmiş kalite bileşenleri eşliğinde analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında yazıya dökülmüş görüşme metinleri ise araştırmaya katılan öğretim elemanlarının kalite ve akreditasyon uygulamalarında yaşadıkları deneyimleri içerdiği ve bu araştırma kapsamında tüm bu deneyimlerden ortak öze ulaşılmaya çalışıldığından, araştırmacı tarafından fenomenolojik kodlama tekniğiyle çözümlenmiştir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Fenomenolojik kodlama, “Basamaklama ve fenomenolojik indirgeme; anlam birimlerini betimleme; temalar oluşturmak için anlam birimlerini kümelene; her görüşmeyi özetleme, doğrulama ve gerektiğinde değiştirme; tüm görüşmeden genel ve özgün temalar çıkararak birleştirilmiş bir özet hazırlama” aşamalarında gerçekleştirilen analiz sürecidir (Hycner, 1999, s. 148-152).

Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalarda araştırmacı pasif değildir. Katılımcıların deneyimlerini anlamaya çalışırken, araştırmacı ile katılımcı veriyi birlikte üretirler. Bu nedenle Creswell (2014) araştırmacının “araştırma bulgularına dayalı yorumlarını biçimlendirirken”, “kişisel geçmişini açıkça ifade” (s. 187-188) etmesi gerektiğini bildirir. Bu araştırmayı yürüten araştırmacı eğitim yönetimi uzmanı olup, 11 yılı aşkın süredir araştırmanın yapıldığı fakültede öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Araştırmacının alanda nitel araştırma yöntemleriyle tamamlanmış akademik çalışmaları bulunmaktadır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırma literatüründe kullanılan inanılabilirlik, nakledilebilirlik, güvenilirlik ve doğrulanabilirlik kavramları, nicel araştırmalardaki iç geçerlik, dış geçerlik, güvenilirlik ve nesnellik kavramlarına karşılık gelmektedir (Marriam ve Tisdell, 2016). Bu kapsamda, görüşme öncesinde katılımcılar araştırma süreci hakkında ayrıntılı biçimde bilgilendirilmiş, dilediklerinde araştırmadan ayrılma olanakları olduğu özellikle belirtilmiş, araştırma kapsamında yöneltilecek sorular kendileri ile en az bir gün önce paylaşılmış, yalnızca gönüllü katılımcıların araştırmaya katkı yapması sağlamıştır (Shenton, 2004). Güvenilir veriler elde etmek için araştırmada birden fazla veri seti kullanılmıştır (Creswell, 2014). Son olarak araştırma veri setlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiş; böylelikle inanılabilirliği sağlamak üzere doğrudan alıntı stratejisinden (Christensen vd., 2014) yararlanılmıştır.

Bulgular

İlgili fakültenin ana sayfasında “kalite” ve “akreditasyon” için iki farklı sekme oluşturulduğu görülmüştür. “Kalite” sekmesi altında “kalite politikaları, birim kalite komisyonu, birim kalite izlencesi, birim öz değerlendirme raporu, organizasyon şeması, faaliyet raporları, memnuniyet anketleri mevzuat”; “akreditasyon” sekmesi altında ise “akreditasyon kuruluşu, akreditasyon çalışmaları, akreditasyon

izlencesi, mevzuat, fakülte akreditasyon komisyonu” bilgilerinin sunulduğu tespit edilmiştir. Böylece fakültede “kalite” süreçlerini ve “akreditasyon” süreçlerini yönetmek üzere iki ayrı komisyonun oluşturulması söz konusudur.

Amaçlı Olmaya İlişkin Bulgular

İlgili fakülte vizyonunu “Türkiye’nin en çok tercih edilen; öğrencisi, mezunu ve çalışanı olmaktan onur duyulan, eğitim sektörünün talep ettiği öğretim lideri öğretmenleri yetiştiren bir fakülte olmak” olarak misyonunu ise “Milli, manevi ve evrensel değerleri gözeten, öğrenmeyi öğrenen, sorgulayan ve araştıran, alanında uzman, gelişmeye açık; her öğrencinin biricik ve özel olduğu, her öğrencinin öğrenebileceğini bilen idealist öğretmenler yetiştirmek” (ÖD22) olarak kamuoyu ile paylaşmaktadır. İlgili fakültede her bir bölüm ve anabilim dalının kendi vizyon ve misyonunu ayrıca betimlediği görülmüştür. Örnek olması açısından fakültenin Fen Bilgisi Eğitimi ABD vizyonunu “Bilimsel ve teknolojik gelişmeler ışığında toplumun her kesimine rehberlik edebilen, fen eğitimi alanında sahip olduğu yüksek standartlardaki mesleki donanımı ile ulusal ve uluslararası ölçekte araştırmalara katkı sağlayabilen, yaşam boyu öğrenmeyi amaçlayan öğretmenler yetiştirmede lider olmaktır.” biçiminde misyonunu ise “Ülkemizin fen eğitimi alanında gelişmiş ülkeler arasındaki yerini alabilmesi için ihtiyacı olan; kültürel ve etik değerlere saygılı, çevresel ve toplumsal sorunlara duyarlı,...bilim okuryazarı, sorumluluk sahibi, çağın gereklerine göre kendini yenileyebilen,... ulusal ve uluslararası çalışmaları takip eden ve uygulayabilen fen bilimleri öğretmenleri yetiştirmektir.” olarak belirtmiştir.

Öğretim elemanları fakülte ve görev yaptıkları ABD’nin asli görevinin nitelikli öğretmen yetiştirmek olduğunu bildirmektedirler. Nitekim araştırmaya katılan öğretim elemanlarının kalite tanımlarında yetiştirilen öğretmen adaylarının niteliğine ilişkin bir vurgu söz konusudur: “Benim için öncelikli olarak eğitim süreci, programları ve onun ürünü olarak yetişen öğretmenlerin yeterlilikleri..” (K6), “Tabi ki yetiştirdiğimiz öğretmenlerle ilgili her şey..” (K2), “Bizim yetiştirdiğimiz ürünler olan öğretmenler, onların öğretmenliği en iyi şekilde öğreniyor olmalarıdır kalite...” (K5).

Katılımcı bir grup akademik ise kaliteyi akreditasyon sürecini de kapsayacak biçimde standartlara uygunluk olarak tanımlamaktadır: “Ben kaliteyi standartlaşma ve standartlara uygunluk olarak anlıyorum. Yani bizim bu fakültede sunduklarımızın standartlara uygunluğu.” (K4).

Katılımcı öğretim elemanları nitelikli öğretmen yetiştirmek için sundukları eğitimin standartlarını verdikleri derslerin ve sundukları öğretim programının çıktılarını hazırlayarak şeffaf hale getirmiş, hem programa hem de programda sunulan derslere ait bilgi paketi, ders ve ders içerikleri fakülte ana sayfasında her bir ABD için “ders içerikleri” sekmesi ile iki farklı ekranda izleyiciler ile paylaşmıştır:

“Akreditasyon ile ilgili ilk çalışmalarımız ... Hoca ABD toplantımıza katıldığında başladı. İlk yaptığımız toplantıda önce kendi derslerimizin çıktılarını oluşturmaya karar verdik. İkinci toplantıya herkes kendi dersinin çıktısını hazırlamış geldi. Malum bazı hocalarımız programdan ayrılıp, başka birimlere geçtiler. Onların ders çıktılarını toplantı esnasında yazdık Bologna ders paketine. Sonra tüm derslerin çıktılarını bir araya toplayıp, bazılarını eledik ve nihayet bütün programın program çıktılarına dönüştürdük. (K4)

“Evet ders paketlerini yeniledik. Her dönem başında en azından ders kaynakçasına yeni bir kaynak ekliyor, haftalık konu sırasının doğru olup olmadığını kontrol ediyorum. EPDAD’dan gelip dersimizi izleyeceklermiş ... Hoca öyle dedi...” (K2)

Tüm ABD sunulan programların program çıktıları hazırlanmış ve tüm taraflarla elektronik ortamda paylaşılmışsa da, bu çıktıların ne ölçüde sunulan öğretimi yansıttığı ve sürekli güncellenip güncellenmediği belirsizdir:

“Bologna süreci kapsamında öğretim planlarının öğrenci bilgi sistemine (ÖBS) yazılması, program çıktılarının hazırlanması benim gibi o dönem asistan olanlar için büyük kâbusa dönüşmüştü. Düşünün öğrenci işlerinden biri beni aradı programların Bologna girişlerinin tamamlanması talimatı verdi. Dedim

ki ben ama o ABD hiç bilmiyorum, derslerini de tanımiyorum. Bana ... üniversitesi hazırlamış, oradan kopyalayıp yapıştır dediler. Tüm asistan grup haftalarca bunun için çalıştık.” (K7).

“Bir kere hazırlayınca tamam. Sonra belki yeni kaynak kitap çıkınca falan ekliyoruz.” (K1)

Ana bilim dallarınca oluşturulmuş program çıktıkları, fakülte de sunulan bazı derslerin içeriğini kapsamamaktadır:

“Evvvelki yıl meslek bilgisi seçmeli dersi açtım. Fakültenin tüm öğrencilerine açıldı. Ders bilgi paketlerini her program için oluşturmak haftalarımı aldı. Her nasılsa benim dersin öğrenme kazanımları ile ABD programların çıktıkları nerdeyse hiç uyuşmadı. Bu arada bu ders yurt dışında eğitim fakültelerinin core programında.. Geçen yıl bir başka öğretim elemanına da benimle birlikte aynı derse görevlendirdiler. Daha çok öğrenci dersi alabilsin diye. Bana da hazırladığım ders bilgi paketine o hocanın adını ekle dediler. Aynı içeriği verdiğimizden eminiz yani! Çekildim dersten.” (K3)

Hesap Verebilir (Sorumlu) Olmaya İlişkin Bulgular

Fakültece hazırlanmış faaliyet raporlarının tamamında fakülteye ait tüm taşınır taşınmazlara ait bir liste sunulmuş, listede yer alan taşınmaz sayılarının yılla içinde arttığı görülmüştür (FR19-22). Aynı raporlarda ilgili eğitim fakültesine ait fiziki alanlar (sınıf, katin gibi fakülteye ait öğrencilere kullanılan alanların kapasitesi gibi), fakültenin idari yapısı, akademik personele ait bilgiler (tüm fakülte kapsamında akademik kadroya dağılım bağlamında profesör, doçent, doktor öğretim üyesi, öğretim görevlisi ve araştırma görevlisi sayıları toplam sayılarla bildirilmiştir), fakültede toplam öğrenci sayıları (FR19-22) gibi istatistiklerle, son iki yıl faaliyet raporlarında fakültede görevli akademisyenlerin katıldıkları ulusal/uluslararası bilimsel faaliyetler (sempozyum, kongre, panel, tiyatro, eğlence şenlik türü etkinlikler ile kitap yazarlığı gibi) sayısal olarak sunulmuştur (FR21-22). Diğer faaliyet raporlarından farklı olarak FR22’de Toplumsal Sorumluluk Projeleri ve Faaliyetleri tablosu rapora eklenmiş ilgili tabloya topluma hizmet dersi kapsamında o yıl sürdürülen projeler (30 proje) içerikleri belirtilmeden işlenmiştir. FR22’de diğer raporlardan farklı olarak öğretim elemanlarının o yıl içinde yaptıkları editör/hakemlik sayıları da eklidir. Yine geçmiş raporlardan farklı olarak FR22’de fakülte akademik kadrosunun katıldığı bilimsel faaliyetlerin tablollaştırılması yerine, ilgili veriler Üniversitenin 2020-2024 Stratejik Planı Performans Göstergeleri ilişkili sunulmuştur. Fakültece sunulan faaliyet raporlarının tümü fakültenin bütçe uygulama sonuçlarını (bu kapsamda yalnızca fakültece harcanan personel, Sosyal Güvenlik Kurumu devlet primi giderleri ile alım mal ve hizmet alımları için harcananlar) gösteren tablo içermektedir (FR19-22) içermektedir. FR22’de farklı olarak fakültenin bütçe uygulama sonuçları için 2022 Yılı Bütçesinin Ekonomik Sınıflandırmanın İkinci Düzeyine Göre Gerçekleşmesi başlıklı bir tablo daha oluşturulmuş, ilgili tabloda yalnızca Mal ve Hizmet Alım Giderleri bölümündeki harcamalar kısmen ayrıntılandırılarak (tüetime yönelik mal hizmet alımları, yolluklar, menkul mal alım, bakım ve onarım giderleri ile doğalgaz, elektrik, su tüketimi için harcananlar) sunulmuştur. Tüm faaliyet raporları ilgili fakültenin üstün, zayıf yönlerinin değerlendirildiği, alınacak öneri ve tedbirlerin sunulduğu bir değerlendirme ile tamamlanmaktadır.

Hesap verebilirlik kapsamında araştırmaya konu olan eğitim fakültesinde 2020 yılında öğrenci, öğretim elemanı ve dış paydaşları içeren; 2021 ve 2022’de öğrenci ve öğretim elemanlarını içeren memnuniyet anketleri uygulanmış; 2022 yılında ilaveten 2020-2021-2022 Öğrenci Memnuniyet Anketi Sonuçları Karşılaştırma Raporu yayımlanmıştır. Öğrenci memnuniyet anketleri “Yönetimle İlişkiler ve Alınan Kararlar, Öğrencilere Sağlanan İmkânlar ve Ortam, Eğitim Programları ve Öğretim, Ölçme ve Değerlendirme, Akademik Danışmanlık ve Rehberlik” bölümlerinden oluşan 22 maddelik beşli Likert tipi bir anket olsa da, tıpkı Öğretim Elemanı Memnuniyet anketi gibi madde madde değerlendirilip yorumlandığı görülmüştür (Ö20-22, E20-22). Dış paydaş memnuniyet analizi için yalnızca bir kez veri toplanmıştır (P20). “Kurumsal imaj, işbirliği, bölgeye katkı, bilgilendirme, olanaklar” alt başlıklarından oluşturulmuş anketle dış paydaş olarak Milli Eğitim Bakanlığı çalışanları ile mezun öğrencilerden veri toplanarak yorumlanmıştır. Fakültenin mezun öğrencilerine ait istihdam bilgileri içeren aktif bir takip

sistemi oluşturulamamıştır (bu bağlamda fakültenin bağlı olduğu üniversitenin mezun bilgi sistemi kurduğu, ancak sistemi mezunlarının henüz aktif olarak kullanmadığı görülmüştür). Ancak P20’de araştırmaya katılan fakülte mezunu öğrencilerin istihdamına ilişkin (“Mezuniyet sonrasında eğitimini aldığım alanda iş bulabildim” gibi katılma düzeyi içeren madde) memnuniyet sonuçları paylaşılmıştır (P20).

Dönüştürücü Olmaya İlişkin Bulgular

Misyon, vizyon, değer ve stratejik hedeflerini 2018 yılından itibaren fakülte kurularında tartışarak geliştirdiğini birim öz değerlendirme raporlarında (ÖD18, ÖD20-22) tartışarak geliştirdiğini bildiren fakülte en temel stratejik hedefinin “Eğitim-öğretim kalitesini geliştirerek ülkenin ihtiyaç duyduğu nitelikli öğretmenler yetiştirmek, nitelikli bilimsel araştırma ve proje sayısını arttırmak ve toplumsal katkı sağlamak” olduğunu bildirmektedir (ÖD20). Fakülte bu hedefi gerçekleştirme için “bilimsel araştırma ve ulusal ve uluslararası işbirliğine dayalı” bir vizyon izleyeceğini bildirmiştir (ÖD20). Öz değerlendirme için hazırlanmış ÖD21 ve ÖD22 raporlarında vizyon için “Türkiye’nin en çok tercih edilen; öğrencisi, mezunu ve çalışanı olmaktan onur duyulan, eğitim sektörünün talep ettiği öğretim lideri öğretmenleri yetiştiren bir fakülte olmak” ifadesi daha ulusal tanımlanmış bir vizyon benimsenmişse de, uluslar arası olma için üniversitenin dış ilişkiler koordinatörlüğü ile çalışmaların yürütüleceği bildirilmiştir. ÖD22’de fakültede sunulan eğitim öğretime ilişkin program tasarımı, değerlendirilmesi ve güncellenmesine ilişkin fakültede planlı faaliyetlerin yürütüldüğü, fakültede sunulan öğretim program çıktılarının YÖK tarafından belirlenen “Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi ve Alana Özgü Yeterlilikler”i Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) göz önünde bulundurularak güncellendiği bildirilmektedir. Fakültede sunulan ders içeriklerinde daha öğrenci merkezli yaklaşımların benimsendiğini gösteren somut delillerin sunulduğu ÖD22 raporu, daha önce hazırlanmış öz değerlendirme raporlarından farklı olarak öğrenme kaynakları ve akademik destek hizmetlerinin nasıl geliştirildiği ile ilgili de somut deliller (e-kaynak sayısı, öğrencilere yönelik uygulanmış konferanslar, özel gereksinimli öğrenciler için alınmış tedbirler gibi) içermektedir (ÖD22).

Bu araştırmanın katılımcısı akademisyenlere göre ilgili fakültenin kaliteye ilişkin dönüştürücü boyut gerçekleşmesini engelleyen/engelleyecek bazı hususlar söz konusudur. Katılımcılara göre birimlerde görevlendirilmiş akademisyenlerin, görevlendirildikleri ABD uzamanı olmaması önemli bir çeldiricidir:

“Hocam sizin program akredite olur mu? diye soruyorsunuz özetle. Değil akredite olmak, adayı bile olamayız. Bizim ABD’de 12 akademik personel var, yalnızca üçümüz –ki onlardan biri daha araştırma görevlisi, biri öğretim görevlisi, bir ben alan uzmanıyız. Fakültenin ilk açılan, lisans ve lisansüstü düzeyde öğrenci yetiştiren programımız. Ben YÖK’ün yerinde olsam bugün bizim programa öğrenci alımını durdurur, kapatırım programı. Multidisipliner alanmışız. Yok öyle bir şey.. O derece yani!” (K7)

“Kadro ataması için yönergeler ne kadar açık olursa olsun. Her programa onu da ata, elimizde kaldı bunu da buraya... böyle olmaz. O kadar alakasız bir yerleştirme var ki, üniversitenin en eski fakültesinin lisans programlarında kimin hangi derse gireceği belirsiz. Seçmeli dersler son yıllarda dört katına çıktı ama derslerin tümü ... içerikli. Düşünün hocam ben ... uzmanıyım, gireceğim ders/dersler belli. Benim alan uzmanı olduğum derse programı dolmamış, maaş karşılığı zorunlu girmesi gereken ders sayısı karşılanmıyor diye ... sokulur mu? Hayır o hocanın alanı uygun değil yani! Açılması gereken yüksek lisans programlarının önü kapandı mevcut kadrodan. İyi ki açılmasına YÖK izin vermiyor.” (K5)

Katılımcılara göre dönüşümü asıl besleyen bilimsel çalışmalardır. Bilimsel çalışmalar yapılsa da bu araştırmaların odağı farklıdır:

“Bir eğitim fakültesi düşünün öğrenmeyi, öğretmeyi araştıran özelleşmiş bir birimi yok. Bir laboratuvarı yok. Öğrenciler uygulamaya gidiyor. Kaç danışman akademisyen öğrenci uygulamalarını yerinde izliyor? Defalarca izliyor.. dönüt veriyor?” (K3)

“Herkes bir dosyasını doldurma peşinde. Yazılan tüm makaleler, kitaplar, kitap bölümlerinin öğrenciye yaptığımız işle her zaman alakası yok. Geçen bir öğretim üyeme hocam ders bilgi paketinizde öğrenciyi değerlendirme süreciniz pek açık değil dedim. Bana ben ne yapıyorsam o diye cevap verdi...” (K1)

Katılımcılara göre bir dönüşümü tehdit eden bir diğer husus ise fakülteye gelen öğrencilerin öğretmen olabilmelerine ilişkin hazırbulunmuşluk yeterlilikleri ile ilgilidir.

“Eğitim fakültesine gelen öğrencinin kapasitesi her geçen yıl düşüyor. Arada yüzdeler dilim uygulanıyor, bu sefer de sınıflar boş kalıyor. Gelen öğrencinin kapasitesi öğretmen olmaya uygun değil. Bunu herkesin kabul etmesi lazım. Öğrenci kapasitesi gözetilerek burada sunulan programın içeriği, çeşitliliği, programı tamamlama kriterleri çok net olmalı. Öğrenci kapasitesinin yıldan yıla düştüğünü hepimiz kabul ediyoruz aslında. Ama gelen herkes de mezun oluyor. Yani hem uygun değil öğrenci öğretmen olmaya, hem de herkes eğitim fakültesi mezunu.. bu çok çelişkili. Kamu Personeli Seçme Sınavı olmasa diyeceğim ama o sınav da bi alem..” (K3)

Katılımcılara göre akreditasyon sürecini olumsuz etkileyecek önemli bir diğer hususta kalite ile ilgili hususların tüm fakülteye yaygınlaşmamasıdır.

“Diyelim ki bizim ABD bu yıl akredite aldı. Sonra?? Belgeyi aldık bitti mi yani. Bir de bizim program akredite oldu diyelim, diğer programlar aday bile değil. Nasıl olacak? Öğrenci ben bu programı akredite oldu diye seçtim. Ama bazı derslerime akredite olmamış/olamamış programlardan öğretim elemanları giriyor, kabul etmiyorum.. mu diyecek. Diyebilecek mi? Bir program akreditasyon alınca tüm fakültecek kaliteli kabul edilebilecek miyiz?” (K8)

İstisna Olmaya İlişkin Bulgular

Eğitim fakültesinin istisna olmaya ilişkin bulgularında üniversitelerin dünya sıralaması ilgili bir vurguya rastlanmamakla birlikte ilgili fakültede “kurumlar arası iş birliğini, disiplinler arası girişimleri özendirecek, sinerji yaratacak ulusal ve uluslararası mekanizmalar mevcut..” olmadığı, bu durumun fakültenin zayıf yönlerinden biri olduğu bildirilmektedir (ÖD22) .

Fakültenin ana faaliyeti öğretmen yetiştirme olduğundan, katılımcılara göre bu ürün ulusal niteliklidir.

“Bizim asıl hedefimiz Türkiye için iyi, nitelikli öğretmenler yetiştirmek.” (K2)

Fakültenin ana faaliyeti öğretmen yetiştirme olsa ve bu faaliyet ulusal nitelikli kabul edilse de en iyisini yetiştiriyor olmak zaten başlı başına prestijdir:

“Hocam akredite olur musunuz, olmanıza en önemli gerekçe ne olur? diye dönüştürüyorum kendimce sorunuzu.. Evet kesinlikle akredite olacağız. Her yılda kendi belirlediğimiz çitelerimizi aşıyor, hedeflerimizi gerçekleştiriyor olacağız. Herkes başka başka konuşuyor gibi görünse de hepimiz alanımızın uzmanıyız bizim ABD. Herkes işin bileni yani.” (K4)

“Seçmeli ders açtım tüm fakülte geneline. Bir içerik hazırladım, hatta uyguladım geçen dönem.. tartışması var, gözlemi var, alan gezisi var, konu ile ilgili bilimsel metinleri inceleme var, bağımsız araştırması var, labı var.. var da var yani.. ben adadım kendi mi.. benim evladımı yetiştirecek bu öğretmenler. Bir yandan kendi çocuğuma sorumluluğum yani. Ben tek başıma akredite olmayı hak ediyorum zaten..” (K6)

Uluslararası olma önündeki bir diğer çeldirici de fakültede sunulan programların uluslararası yeterlilikleri (en az bir yabancı dilin öğretilmesi gibi – Ö21, Ö22) kapsamamasıdır. Bu kısıtlılık fakültenin öğretim elemanları içinde geçerlidir:

“Uluslararası dergilerde, yayınevlerinde yayın yapıyor olmamız, araştırmalarımızın eğitimle ilgili en yeni bilgileri içerdiğini göstermiyor. Biz de yabancı dil kullanımı bile bilimsel değil. Akademisyenin hatta öğretmenlerin dünyadaki eğitim araştırmalarını takip edebilmesi için farklı dillere vakıf olması gerek. Bu fakültede öğrencilere yeterli bir yabancı dil eğitimi yok. Akademik atama ve yükseltmelerde bu kriter hepten

hiç sayıldığından, akademisyen de yok.. Hatta biz dili eğer biliyorsak tabi... yabancı dilde yayımlanmış akademik metinleri kendimiz üretmiş gibi Türkçe ye çevirip yayımlamak için kullanıyoruz.” (K3)

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Yükseköğretim açısından kalite, bir yükseköğretim kurumunun sunduğu öğretim ve diğer hizmetlerin ne kadar etkili, verimli ve tatmin edici olduğu ile ilgilidir. Yükseköğretim jargonunda etkililik: yükseköğretim kurumları için belirlenmiş misyon, vizyon veya bir dizi standarda uygunluğunu; verimliliğin: yükseköğretim kurumlarının hesap verebilirliğini; tatmin ediciliğin ise, yükseköğretim kurumlarının tüm paydaşlarının kurumdaki memnuniyetini temsil ettiği değerlendirilebilir. Akreditasyon ise yükseköğretim kurumu ya da kurumda sunulan bir öğretim programı için ulusal ve/veya uluslararası düzeyde belirli performans ölçütlerine uygunluğunu denetleyen, belgeleyen ve kalitenin sürekliliğini sağlayan bir sistemdir. Yükseköğretimde akreditasyon, akademik kalite, saydamlık ve hesap verme sorumluluğunun da aracıdır. Akreditasyon, yükseköğretim kurumları arasında ulusal ve uluslararası düzeyde tanıma, tanınma dışında yükseköğretim kurumlarının sağlanan diploma, unvan ve denkliklerin genel geçerliliklerini temin eder (Kılıçaslan, 2020).

Bu araştırma kapsamında Türkiye de bir devlet üniversitesine bağlı eğitim fakültesinde kalite ve akreditasyon süreci değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonuçları araştırmaya konu olan eğitim fakültesinde yürütülen kalite ve akreditasyon süreçleri ile fakültenin eğitim programlarının kalitesi, öğrencilere sağlanan eğitimin içeriği, öğretim yöntemleri ve tüm bu hizmetleri sunan öğretim elemanlarının niteliklerine ilişkin beklentilerin yükseldiğine, tüm bu unsurları izleyen ve raporlayan bir yönetsel yapı ve iş akışının yıllar içinde oluştuğuna işaret etmektedir. Kalite ve akreditasyon uygulamaları ilgili fakülte de, öğrenci kazanımlarının artırılması ve daha iyi öğretmen yetiştirilmesine daha çok odaklanılmasını sağlamıştır. Öğrenci kazanımlarına daha çok odaklanma kalite ve akreditasyon ile ilgili yapılmış diğer araştırma sonuçlarında da en çok vurgulanandır. Öğrencilere daha çok öğrenme sağlamak da kalite arayışlarında en çok ulaşılmak istenen nihai üründür Nitekim Bakioğlu ve Baltacı (2000), Şenol ve diğerlerine (2018) göre yükseköğretimde kalite, sunulan ders programlarının niteliği ve öğrenci öğrenme edinimlerinin çokluğu ile alakalıdır. Semerci ve diğerlerinin (2021) öğretim elemanlarından topladıkları verilerle tamamladıkları araştırmanın bulgularına göre de akreditasyon sürecine ilişkin görüşlerin oldukça olumlu olduğunu; öğretim elemanlarının akreditasyon sürecini sürecin yönetildiği yükseköğretim kurumu açısından geliştirici bulduklarına işaret etmektedir. Duğan ve Aydın'ın (2023) araştırma sonuçları ise akreditasyonunun yükseköğretim kurumlarına program tasarımı, değerlendirilmesi, güncellenmesi, öğrenci merkezli öğrenme ve öğretime odaklanma dışında da görünür faydalar sağladığını, bu faydanın akredite olmuş üniversitelerin yalnızca kütüphane web sayfalarında bile izlenebildiğini göstermektedir.

Bu araştırmadan elde edilen bulguların matematikten ödünç alınmış bir terim olan DiMaggio ve Powell (1991'den akt. Ataman, 2003) tarafından örgütlere uyarlanan izomorfizmle açıklanmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Araştırmaya konu olan eğitim fakültesi kalite ve akreditasyon sürecinde yükseköğretim kurumları için belirlenmiş standartları sağlama noktasında ilkönce taklitçi izomorfizmi deneyimlemiştir. Eğitim fakültesi öğretim programlarına ait kazanımların ve program çıktılarının hazırlanıp Bologna ders bilgi paketine işlenmesinde başarılı bir eğitim fakültesinin bilgilerini taklit etmeyi deneyimlemiştir. İkinci aşamada normatif izomorfizm devreye girmiş, ilgili fakülte akredite kurulunun talep ettiği uygulamalar doğrultusunda fakülteye ait tüm işlemleri standartlara uygun hale getirmiş, kalite ve akreditasyon sürecini yürütmek üzere iki farklı yönetsel yapı oluşturmuş, uygulamalara ait düzenli paydaş memnuniyet araştırmaları yapmaya, fakülteye ait düzenli birim öz değerlendirme ve faaliyet raporları hazırlanıp sunmaya başlamıştır. Alpaydın ve Topal'ın (2022) eğitim fakültelerinin akreditasyon deneyimlerini değerlendirmek için yaptıkları araştırmanın bulguları, akreditasyon sürecinin ekstra evrak ve dolayısıyla iş yükü ürettiğini göstermektedir.

Araştırmaya konu olan fakültede üç programın akreditasyon adayı olması ile birlikte zorlayıcı izomorfizmin devreye girdiği değerlendirilmiştir. Akreditasyon adayı birimler için akreditasyon kurulunun talep ettiği standartları gerçekleştirmek daha da zorunlu hale gelirken, aday olmayan birimlerde akredite olmayı

engelleyen hususlar değerlendirilmeye başlamıştır. Fakültenin bazı anabilim dallarının akredite olamamasında en büyük etmen birim öğretim elemanlarının uzmanlık alanlarının farklı olmasıdır.

Akreditasyon süreci yükseköğretim kurumları için kaliteyi sağlama, kamu güvenini ve saygınlığı pekiştirme, ulusal ve uluslararası düzeyde tanınırlık, daha çok tercih edilirlilik ve sürekli gelişim için fırsatlar sağlasa da; yoğun bürokrasiye, zaman kaybına, baskı ve strese de neden olabilir. Balcı'ya (2023) göre günümüzün belirsizlikleri ile başa çıkmak için sürekli kurumsal başarıya ulaşmak önemlidir. Tıpkı diğer kurumlar gibi yükseköğretim kurumları da belirsizlikle ancak örgütsel etkililik sağlayarak başa çıkabilirler. Akreditasyonu da sağlayacak örgütsel etkililik ancak etkili insan yönetimi ile kurumsal strateji arasında güçlü bir bağlantı oluşturmakla mümkündür. Bu nedenle yalnızca akreditasyon değil, yükseköğretim kurumları için sürekli hale gelmiş kalite temini için yüksek performanslı iş gücünün seçilmesi, elde tutulması, motive edilmesi ve tüm bunları sağlayacak kapsayıcı bir örgüt kültürü oluşturulması (Balcı 2023) akreditasyon ile gerçekleştirilmek istenenlerin tüm fakülte geneline yaygınlaşması için elzemdir.

Kaynaklar

Abdul Ghaffar Mastoi, L. X., Saengkrod, W. (2019). Higher education service quality based on students' satisfaction in people's Republic of China. *Journal of Education and Practice*, 10(6), 109-121. <https://core.ac.uk/reader/234642420>

Ahmad, S., Ahmed, A. (2023). The role of leadership in effective implementation of quality assurance mechanisms in higher education: an exploratory case study from Pakistan. *Quality Assurance in Education*, 31(2), 230-246. <https://doi.org/10.1108/QAE-02-2022-0037>

Aktan, C. C., Gencil, U. (2010). *Yükseköğretimde akreditasyon*. *Organizasyon e Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 137-155. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/333097>

Alpaydın, Y., Topal, M. (2022). Eğitim Fakültelerindeki akreditasyon deneyimleri üzerine nitel bir araştırma. *İnsan ve Toplum*, 12(2), 232-265. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/insanvetoplum/issue/70340/1131897>

Association of Governing Boards of Universities and Colleges. (2022). *AGB-CHEA joint advisory statement on accreditation and governing boards*. AGB. Erişim https://agb.org/wp-content/uploads/2022/03/AGB-CHEA-Joint-Advisory-Statement_web_FINAL.pdf

Ataman, G. (2003). Örgüt tasarımında yeni tekniklerin yayılım dinamikleri. *Öneri Dergisi*, 5(19), 13-19. <https://doi.org/10.14783/maruoneri.682460>

Austin, A., Austin, H. S. (2000). *Leadership reconsidered: engaging higher education in social change*. W.K. Kellogg.

Avcı, S. (2011). Akreditasyon eğitimde kalite. *Yükseköğretim Dergisi*, 1(1), 56-57. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yuksekogretim/issue/41253/498313>

Bakioğlu, A., Baltacı, R. (2000). Üniversitede akreditasyon ve düşünceler. *Öneri Dergisi*, 3(13), 39-47. <https://doi.org/10.14783/maruoneri.732273>

Bakioğlu, A., Ülker, N. (2022). *Üniversitede akreditasyon* (3. Basım). Nobel.

Balcı, A. (2023). *Yükseköğretim kurumlarının etkililiği*. Pegem Akademi.

Barnett, R. (1992). *Improving higher education: total quality care*. SRHE&OU.

Berg, B. L., Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. H. Aydın (Çev. Ed.). Eğitim.

Bond, M., Bedenlier, S., Marín, V.I., Händel, M. (2021). Emergency remote teaching in higher education: mapping the first global online semester. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18: 50. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00282-x>

- Büyükgüzel, K., Keleş, V., Çelik, C. (2023). Bölgesel kalkınmadan uluslararasılaşmaya doğru üniversite uygulama ve araştırma merkezlerinin genel durumu: araştırma ve yenilik stratejilerinde kalite güvence sisteminin geliştirilmesi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 356-365. <https://doi.org/10.32329/uad.1335796>
- Copeland, K., Tarver, E. N. (2020). Diversity, equity, and inclusiveness in higher education. D. J. Shields (Ed.), *Higher education response to exponential societal shifts içinde* (ss. 313-329). IGI.
- Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP). (2018). <http://www.ncate.org> adresinden 13.02.2018'de erişildi.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design, choosing among five approaches*. Sage.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni: nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. S. B. Demir (Çev. Ed.). Eğiten Kitap.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., Turner, L. A. (2014). *Research methods, design, and analysis*. Pearson.
- Duğan, Ö., Aydın, B., O. (2023). Akredite üniversitelerin kütüphane web sayfalarının kurumsal kimlik açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi – USBED* 5(9), 489-518. <https://dergipark.org.tr/pub/usbed>
- ENQA Avrupa Yükseköğretim Alanında Kalite Güvencesi Standartları ve Yönergeleri. (2015). https://yokak.gov.tr/Common/Docs/Enqa/ESG_2015_Tr.pdf adresinden 12.09.2023'de erişildi.
- Filippov, V. (2006). Defining the principles of cultural heritage in the European higher education area. *Higher Education in Europe*, 31(4), 359–361. <https://doi.org/10.1080/03797720701303087>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. (2018). *How to design and evaluate research in education*. McGrawHill.
- Galgotia, D., Lakshmi, N. (2022). Implementation of knowledge management in higher education: a comparative study of private and government universities in India and abroad. *Frontiers in Psychology*, 13 : 944153. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.944153>
- Gaston, P. L. (2014). *Higher education accreditation: How it's changing, why it must*. Routledge.
- Gedikoğlu, T. (2012). Yükseköğretimde hesap verebilirlik. *Yükseköğretim Dergisi*, 2(3), 142-150. <https://dergipark.org.tr/pub/yuksekogretim/issue/41247/498219>
- Gidley, J. M., Hampson, G. P., Wheeler, L., Bereded-Samuel, E. (2010). From access to success: An Integrated Approach to quality higher education informed by Social Inclusion Theory and practice. *Higher Education Policy*, 23(1), 123–147. <https://doi.org/10.1057/hep.2009.24>
- Gill, S., Singh, G. (2020). Developing inclusive and quality learning environments in HEIs. *International Journal of Educational Management*, 34(5), 823–836. <https://doi.org/10.1108/ijem-03-2019-0106>
- Güçlü, İ. (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri: teknik, yaklaşım, uygulama*. Nobel.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., Taşgın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Seçkin.
- Hycner, R. H. (1999). Some guidelines for the phenomenological analysis of interview data. Bryman, A., Burgess, R. G. (Ed.), *Qualitative research içinde* (Vol. 3, ss. 143–164). Sage.
- Iqbal, A. (2021). Innovation speed and quality in higher education institutions: the role of knowledge management enablers and knowledge sharing process. *Journal of Knowledge Management*, 25(9), 2334-2360. <https://doi.org/10.1108/JKM-07-2020-0546>
- Jensen, J. L., Rodgers, R. (2001). Cumulating the intellectual gold of case study reserach, *Public Administration Review*, 61(2), 236-246. <https://doi.org/10.1111/0033-3352.00025>

- Julien, H. (2008). Content analysis. M. L. Given (Ed.), *The SAGE encyclopedia of qualitative reserach methods* içinde (Volume 1, ss. 120-121). Sage.
- Liu, O. L., Frankel, L., Roohr, K. C. (2014). *Assessing critical thinking in higher education: current state and directions for next-generation assessment*. ETS Research Report Series. N: ETS-RR 14-10.
- Kılıçaslan, Ç. (2020). Yükseköğretimde akreditasyon. *PEYZAJ, Peyzaj Mimarlığında Akreditasyon*, Özel sayı, 10-18. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/peyzaj/issue/58041/664974>
- Marriam, S. B., Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research, a guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design: an interactive approach*. Sage.
- Mishra, S. (2006). *Quality assurance in higher education: an introduction*. The Director National Assesment and Accreditation Council (NAAC).
- Olmos-Gómez, M. del C., Luque Suárez, M., Ferrara, C., Olmedo-Moreno, E. M. (2020). Quality of higher education through the pursuit of satisfaction with a focus on sustainability. *Sustainability*, 12(6), 2366. <https://doi.org/10.3390/su12062366>
- Online Etymology Dictionary, (t.y). Accreditation. [https://www.etymonline.com/word/accreditation#:~:text=Entries%20linking%20to%20accreditation,see%20credit%20\(n.\)\)](https://www.etymonline.com/word/accreditation#:~:text=Entries%20linking%20to%20accreditation,see%20credit%20(n.))).
- Özen, F. (2018). Öğretmen hesap verebilirliği. M Ergün, B. Oral ve T. Yazar (Ed.), *Öğretmen yetiştirme sistemimiz (dün, bugün, yarın)* içinde (s. 281-310). Pegem.
- Özen, F., Abdüselam, M. S. (2021). The emergency remote teaching a state university experience. *International Journal of Progressive Education*, 17(6), 289-308. <https://dx.doi.org/10.29329/ijpe.2021.382.20>
- Özer, M., Gür, B. S., Küçükcan, T. (2011). Kalite güvencesi: Türkiye yükseköğretimi için stratejik tercihler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 59-65. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/higheredusci/issue/61475/917966>
- Paker, T. (2015). Durum çalışması. F. N. Seggie, M. A.Yıldırım (Ed.). *Nitel araştırma, yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımlar* içinde (ss. 119-134). Anı.
- Paloma Sánchez, M., Elena, S. (2006). *Intellectual capital in universities*. *Journal of Intellectual Capital*, 7(4), 529-548. <https://doi.org/10.1108/14691930610709158>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation & research methods*. Sage.
- Pavel, A.-P, Fruth, A. Neacsu, M.-N. (2015). *ICT and e-learning – catalysts for innovation and quality in higher education*. *Procedia Economics and Finance*, 23, 704-711. [https://doi.org/10.1016/s2212-5671\(15\)00409-8](https://doi.org/10.1016/s2212-5671(15)00409-8)
- Prasad, V. S. (2018). *Higher education and open distance learning trajectory in India: reflections of an insider*. Dr. B. R. Ambedkar Open University.
- Ramírez-Hurtado, J. M., Hernández-Díaz, A. G., López-Sánchez, A.D., Pérez-León, V. E. (2021) Measuring online teaching service quality in higher education in the COVID-19. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18: 2403. <https://doi.org/10.3390/ijerph18052403>
- Ravindran, S. D., Kalpana, M. (2012). Student's expectation, perception and satisfaction towards the management educational institutions. *Procedia Economics and Finance*, 2, 401-410. [https://doi.org/10.1016/s2212-5671\(12\)00102-5](https://doi.org/10.1016/s2212-5671(12)00102-5)
- Sanayinin Geliştirilmesi ve Üretim Desteklenmesi Amacıyla Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2017, 1 Temmuz). *Resmî Gazete*, Sayı: 30111
- Sarvi, J., Pillay, H. (2015). *Innovations in knowledge and learning for competitive higher education in Asia and the Pacific*. Asian Development Bank.

<https://www.adb.org/sites/default/files/publication/177737/innovations-knowledge-learning.pdf> adresinden 27.09.2023'de erişildi.

Seggie, F. N., Yıldırım, M. A. (2015). Nitel araştırmaların desenlenmesi. F. N. Seggie ve M. A. Yıldırım (Ed.), *Nitel araştırma, yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımlar* içinde (ss. 23-35). Anı.

Semerci, Ç., Semerci, N., Ünal, F., Yılmaz, E., Kaygın, H., Ulus, İ. Ç., Çetin, K., Yılmaz, Ö. (2021). Akademisyenlerin akreditasyon algılarının incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 9(1), 1-14. <https://doi.org/10.47215/aji.823723>

Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22, 63-75.

Sipahi-Mencet, D., Akar, N. (2022). Kalite aktörlerinin yükseköğretimde sürdürülebilir kaliteye ilişkin görüşleri üzerine bir durum çalışması. *Erciyes Akademi*, 36(1), 103-123. <https://doi.org/10.48070/erciyesakademi.1030275>

Stensaker, B., Harvey, L. (2011). Introduction and overview of the book. B. Stensaker, L. Harvey (Ed.), *Accountability in higher education global perspectives on trust and power* içinde (ss. 1-6). Routledge.

Şenol, S., Ardahan Sevgili, S., Kekeç, H. B., Orhan, A., Sevinç, L. (2018). Öğrencilerin hemşirelik eğitiminde akreditasyon konusundaki görüşleri. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 34(3), 1-13. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eghemshire/issue/41598/406841>

Talento M. (2022). The triple mission of the modern university: component interplay and performance analysis from Italy. *World*, 3(3), 489-512. <https://doi.org/10.3390/world3030027>

The National Institute of Standards and Technology [NIST]. (2023). 2023-2024 Baldrige excellence framework (education). <https://www.nist.gov/baldrige/publications/baldrige-excellence-framework/education> adresinden 26.09.2023'de erişildi.

Thune, C. (1996). The alliance of accountability and improvement: the Danish experience. *Quality in Higher Education*, 2(1), 21-32. <https://doi.org/10.1080/1353832960020103>

Türkoğlu, M. E. (2015). *Öğretmen hesap verebilirliği: özel bir okulda durum çalışması* (Yayın no 391157) [Doktora tezi, Osman Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

Van Der Wende, M. (2004). The international dimension in national higher education policies: What has changed in Europe in the last five years?. *European Journal of Education*, 36(4), 431-441. <https://www.jstor.org/stable/1503694>

Vlachopoulos, D. (2022). How the “lessons learned” from emergency remote teaching can enrich European higher education in the post-COVID-19 era. *Higher Learning Research Communications* 12, 147-156. <https://doi.org/10.18870/hlrc.v12i0.1357>

Welzant, H., Schindler, L., Puls-Elvidge, S., Crawford, L. (2015). Definitions of quality in higher education: A synthesis of the literature. *Higher Learning Research Communications*, 5(3), 3-13. <https://doi.org/10.18870/hlrc.v5i3.244>

Yeo, R. K. (2008). Servicing service quality in higher education: quest for excellence. *On the Horizon*, 16(3), 152-161. <https://doi.org/10.1108/10748120810901459>

Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği (2015, 23 Temmuz). *Resmî Gazete*, Sayı: 29423

Yükseköğretim Kanunu (1981, 4 Kasım). *Resmî Gazete*, Sayı: 17506

Çocuklara Yabancı Dil Olarak Fransızca Öğretiminde Kültürlerarası Arayışlar

Çiğdem KURT¹

Galatasaray Üniversitesi

Özet

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM); öğrenme, öğretme ve değerlendirme alanlarına paralel olarak yabancı dil öğretim-öğreniminde hedeflenen amaçlar ve beceriler hususunda da önemli değişikliklerin habercisi olmuştur. Tüm bu değişimler doğrultusunda, kültürlerarası yaklaşım ışığında yabancı dil-kültür öğretimi-öğreniminde iletişim becerisinden kültürlerarası iletişim becerisine doğru bir kültürel dönüşüm söz konudur. Dolayısıyla kültürlerarası yaklaşımın yansıtıcı uygulayıcıları olarak öğretmen eğitimcilerinin ve öğretmen adaylarının sınıf içi mikro öğretim uygulamalarında erken yaşta yabancı dil öğretiminde hedefledikleri amaçları ve dil becerilerini bu yeni yönelimler ışığında irdelemek önem taşımaktadır. Bu çalışmada da öğretmen eğitimcilerinin ve öğretmen adaylarının hedef kitle çocuklara yönelik yabancı dil Fransızca öğretiminde sınıf içi uygulamaları esnasında ele alınan öğretim materyallerinde öncelikli kıldıkları amaçları ve dil becerilerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, Türkiye’de Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Fransızca Öğretmenliği Programında yer alan ‘Çocuklara Yabancı Dil Fransızca Öğretimi’ dersinde kültürlerarası iletişim becerisinin izleri öğretmen eğitimcilerinin ve öğretmen adaylarının sınıf içi uygulamalarında kullandıkları öğretim materyalleri ışığında çoklu durum çalışması çerçevesince belirlenmeye çalışılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme ve doküman tekniği ile elde edilen veriler, nitel içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu veri toplama araçlarından elde edilen analizlerin sonucunda, erken yaşta yabancı dil öğretiminde iletişim becerisinin öncelikli beceri olarak süre geldiği saptanmıştır. Nitekim öğretmen eğitimcilerince yükselen sesler dikkate alındığında, erken yaşta yabancı dil öğretiminde-öğreniminde hedeflenen amaç ve becerilerde öğretmen eğitimi programlarınca kültürlerarası iletişim becerisinin hedef kitle çocuklara öğretim yöntemlerini amaçlayan gelecek çalışmaların önemi büyüktür.

Anahtar sözcükler: öğretmen eğitimi; Fransız dili eğitimi, kültürlerarası iletişim becerisi

Giriş

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM); öğrenme, öğretme ve değerlendirme alanlarına paralel olarak yabancı dil öğretim-öğreniminde hedeflenen amaçlar ve beceriler hususunda da önemli değişikliklerin habercisi olmuştur. D-AOBM’ye göre (CEFR, 2001) dil becerileri, *genel beceriler* ve *dilsel iletişim becerileri* olarak ikiye ayrılmaktadır. D-AOBM’ye göre *dilsel iletişim becerisi* kendi içinde üç bileşenden oluşur: “*dil bilgisi* (kelime, dil bilgisi, anlam bilgisi, ses bilgisi, imla, yazım), *toplumdilbilim* (sosyal ilişkilerin belirteçleri, nezaket kuralları, lehçe ve aksan farklılıkları, vb.); *faydacılık* (söylemsel ve işlevsel beceriler ve etkileşimsel modeller).” (Beacco, Byram, Cavalli, vd., 2010, s.35-36). *Genel beceriler* ise şu bileşenleri kapsamaktadır:

Bilgi veya açıklayıcı bilgi ‘*savoir*’ (dünya bilgisi, akademik ve ampirik; sosyokültürel bilgi, kültürel ve kültürlerarası farkındalık); beceri ve bilgi birikimi ‘*savoir-faire*’ (sosyal, pratik, teknik ve profesyonel, kültürel ve kültürlerarası beceriler); tutum ‘*savoir-être*’ (tutumlar, motivasyonlar, değerler, inançlar, bilişsel stiller, kişilik özellikleri - kültürel olarak belirgin ve değişime tabi); öğrenme ‘*savoir-apprendre*’

¹ Sorumlu Yazar. Öğr. Gör. Galatasaray Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Yabancı Diller Bölümü, ckurt@gsu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7298-8415

ve keşfetme '*savoir-découvrir*' (dil ve iletişim farkındalığı, çalışma ve keşfetme yetenekleri). (a.g.e, 2010, s.38).

Alanyazında birçok çalışmada önemle değinildiği üzere (Byram, 1997; Byram, 2003, s.1; Byram ve Feng, 2004, s.149; Aguilar, 2009, s.253), dil öğretiminde sosyal bilimlerin diğer alanlarındaki '*kültürel dönüş'e* paralel olarak kültürel boyuta artan bir sıklıkta atıfta bulunmaktadır ve uzun süredir dil öğretiminin amaçlarında ve hedeflenen becerilerinde dil becerisinden toplumdilbilimsel veya iletişim becerisine ve ardından da son olarak kültürlerarası iletişim becerisine doğru bir evrilme olmuştur. Bu kültürel dönüşüm çerçevesinde yabancı dil öğretiminin/öğreniminin amaçlarına yönelik çalışmalarda (Byram ve Feng, 2004, s.152'de belirtildiği üzere) kültürel boyutu ve bilhassa öğretmen eğitiminde kültürlerarasılığı hedef alan amaçlar etrafında odaklanılmıştır (Garrido ve Álvarez, 2006, s.175). Ancak çocuklara yabancı dil öğretiminin amaçlarında hala dilsel, iletişim veyahut kültürel amaçlar üzerinde ikilemler veya çekinceler boy gösterirken (Abdallah-Preteille, 1991, s.95; Kilimci, 1998; Dabène, 2003, s.13), Hagege'in (1996) erken yaşta yabancı dil öğretiminde özellikle kültürel boyutu işaret etmesinin akabinde erken yaşta kültürlerarası dil öğretimini/öğrenimini hedef alan çalışmalar (Kurt, 2018; Kurt, 2022) alan yazınında boy göstermeye başlamıştır. Ancak yabancı dil öğretiminde kültür, bu alanda sayısız çalışmaya rağmen (Kramsch 2013, s.58-59'da belirtildiği üzere), küresel ölçekte tartışıla gelen bir konu olmaya devam etmektedir.

Tam da bu noktada, yabancı dil öğretiminde söz konusu uzlaşa yokluğunun ortasında, yalnızca iletişimsel yaklaşımı geri de bırakmanın ötesinde dil öğretiminin amaçlarının yeniden tanımlanarak kültürel boyutun dil öğretiminin temel bir bileşeni olarak kabul edilmesi yönünde sesler yükselmektedir (Garrido ve Álvarez, 2006, s.164. Avrupa Konseyi de özellikle öğretmenlerin kültürlerarası bakış açısına ilişkin farkındalığını artırmaya yönelik öğretmen yetiştirme programlarına kültürlerarasılığın dahil edilmesine işaret etmektedir (Leclercq, 2002, s.65). Nitekim Willems'in (2002, s.19) değindiği üzere, "Yabancı dil öğretmen yetiştirme programında kültürlerarası iletişim becerilerinin merkezi rolünde ısrar etmek, söz konusu programa yeni bir unsur eklediğimiz anlamına gelmez, ancak kültürlerarasılık ile ilgili olarak bu programda bir değişikliği savunduğumuz anlamına gelir." Dolayısıyla, "Çokdilli ve kültürlerarası eğitime müfredatta yer verme arzusu, önceden var olan müfredatın izlediği hedeflerden kopma mantığının bir parçası olmaksızın, kültürlerarasılıkta önemli değişikliklere yol açabilir." (Beacco, Byram, vd., 2010, s.8). Bu doğrultuda kültürlerarası yaklaşımın eğitimin amaç ve içeriklerine yansımaları hususunda Leclercq'e göre (2002, s.59) kültürlerarası bakış açısı, eğitimde öğretim içeriklerinin, amaçlarının ve öğretim yöntemlerinin yeniden düşünülmesini dolayısıyla da hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitiminin yeniden ele alınmasıyla her düzeyde eğitim içeriğinin az ya da çok derinden değiştirilmesiyle eğitimde yeniliğin öncüsü olarak nitelendirmektedir. Ancak Byram, Holmes ve Savvides (2013, s.251-252), kültürlerarası iletişim becerisini iletişim becerisini tamamlamak yönünde kültürel bir dönüş olarak nitelendirse de kültürlerarası iletişim becerisi ile öğretmenlerin ve öğrencilerin önceliklerinin amaçlarının arasındaki ilişkiyi zayıf olarak nitelendirmektedir.

Bunun yanı sıra alan yazınında yapılan çalışmalarda Lázár'ın (2011, s.117) belirttiği üzere "Yabancı dil öğretiminin hedefleri çoğu öğretmen tarafından dilsel terimlerle tanımlanmaya devam etmektedir." Ağildere ve Tertemiz (2013, s.1417) çokkültürlü ve kültürlerarası iletişimin merkezinde öğretim materyallerinde yansımalarına yönelik ileriki çalışmaların gereğine değinmiştir. Kurt (2018) ise Türkiye'de Fransızca öğretmenliği programında yer alan Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersine kültürlerarasılığı dahil eden iki öğretim üyesinin sınıf içi uygulamalarını ve öğretmen adaylarının sınıf içi uygulamalarını ölçüt örneklem dahilinde kültürlerarası perspektifte incelemiştir. Öte yandan kültürlerarası yaklaşımın yansıtıcı uygulayıcıları olarak diğer öğretmen eğitimcilerinin ve öğretmen adaylarının da sınıf içi uygulamalarında kültürlerarasılığın izlerini sürmek, çocuklara yabancı dil öğretiminin amaçlarını yeni yönelimleri ışığında ele almak için önem taşımaktadır. Bu gereksinimler ışığında, bu çalışmada gerek öğretmen eğitimcilerinin gerek öğretmen adaylarının çocuklara yabancı dil Fransızca öğretiminde yansıtıcı uygulamaları olarak hazırladıkları öğretim materyallerinde öncelikli kıldıkları amaçları ve dil becerilerini

ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırma çerçevesinde şu soruya yanıt aranmaya çalışılacaktır: Türkiye’de Eğitim Fakültesi Fransızca Öğretmenliği Programlarında yer alan Çocuklara Yabancı Dil Fransızca Öğretimi dersinin sınıf içi uygulamalarında öğretmen eğitimcilerinin ve öğretmen adaylarının öncelikli kıldıkları amaçlar ve beceriler nelerdir? Böylece bu çalışmayla, hizmet öncesi yabancı dil öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarının gelecekteki uygulamalarına örnek teşkil edecek öğretim materyallerini kültürlerarası yaklaşım çerçevesinde incelenerek çocuklara yabancı dil öğretiminde hedeflenen amaçları basit bir saptamanın ötesinde ilgili alana yönelik gelecekteki uygulamalara ışık tutmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, çocuklara yabancı dil öğretiminde hedeflenen amaç ve becerilerde kültürlerarası iletişim becerisinin izleri gerek öğretmen eğitimcilerinin gerekse öğretmen adaylarının sınıf içi uygulamalarında ele aldıkları öğretim materyallerinden hareketle sürüldüğü için, her bir analiz durumu (öğretmen eğitimcisi ve öğretmen adayları) bütüncül bir bakış açısıyla karşılaştırmalı olarak araştırılmaya çalışıldığından nitel araştırma desenlerinden bütüncül çoklu durum çalışması (Yin, 1994, s.46) kullanılmıştır. Nitekim “Bu desende birden fazla kendi başına bütüncül olarak algılanabilecek durum söz konusudur. Her bir durum kendi içinde bütüncül olarak ele alınır ve daha sonra birbirleriyle karşılaştırılır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 327)

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, 2017-2018 akademik eğitim öğretim yıllarında Türkiye’de Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Fransızca Öğretmenliği programında yer alan *Çocuklara Yabancı Dil öğretimi (ÇYDÖ)* dersini vermekle sorumlu sekiz öğretmen eğitimcisi ve sınıflarında yer alan öğrencilerden yani öğretmen adaylarından oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Çocuklara yabancı dil öğretimi dersinde hedeflenen amaçlar ve beceriler sınıf içi uygulama esnasında öğretmen eğitimcileri ve öğretmen adaylarınca kullanılan öğretim materyalleri ışığında doküman tekniği ile incelenmiştir. Araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği kapsamında, sınıf içi (mikro)öğretim uygulamalarına da ışık tutmak amacıyla öğretmen eğitimcilerinin görüşleri yüz yüze ve çevirim içi gerçekleşen yarı yapılandırılmış görüşme tekniği (Tablo 1) ile toplanarak veri toplama araçlarında çeşitlemeye gidilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elden edilen veriler tümevarımsal içerik analizi ile analiz edilmiştir ve elde edilen temaların sıklıkları frekansla(f) belirtilmiştir. Tümevarımcı içerik analizi, “Kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaktadır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 259). Aynı zamanda etik ilkeler ışığında araştırmaya dahil katılımcıların adlarının kültürel dokularına yakın kod isimler atanmıştır (Tablo 1).

Tablo 1. Katılımcıların Görüşme Programları

Durum Çalışması	Coğrafi Bölge	Öğretmen Eğitimcisi	Görüşme	Yer	Süre
I	Marmara	Prof. Dr. Levent	Çevrimiçi	Öğretim Üyesi Ofisi	56 dakika
II		Doç. Dr. Efsun	Yüz yüze	Öğretim Üyesi Ofisi	45 dakika
III	İç Anadolu	Doç. Dr. Duru	Yüz yüze	Öğretim Üyesi Ofisi	63 dakika
IV		Doç. Dr. İlke	Yüz yüze ve Çevrimiçi	Öğretim Üyesi Ofisi	47 dakika

V	Akdeniz	Dr. Öğr. Üyesi Nihan	Yüz yüze	Öğretim Üyesi Ofisi	60 dakika
VI	Karadeniz	Prof. Dr. Handan	Çevrimiçi	Öğretim Üyesi Ofisi	73 dakika
VII	Ege	Öğr. Dr. Gör. Aydan	Çevrimiçi	Öğretim Üyesi Ofisi	45 dakika
VIII	Doğu Anadolu	Doç. Dr. Tuğrul	Çevrimiçi	Öğretim Üyesi Ofisi	63 dakika

Bulgular

Bu bölüm, Türkiye'nin 7 coğrafi bölgesinde yer alan Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Yabancı Dil Fransızca Öğretmenliği Programında görevli olan ve programlara 2007-2008 eğitim öğretim yılından itibaren zorunlu dersler kapsamında ilgili programda yer alan Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi (ÇYDÖ) dersini vermekle sorumlu öğretmen eğitimcileri ve sınıflarından yer alan öğretmen adaylarının sınıf içi uygulamalarına esnasında ele aldıkları görsel işitsel teknolojik vb. öğretim materyallerine yönelik bulguları içermektedir.

Durum Çalışması I'e Yönelik Bulgular

Marmara Bölgesi'nde Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Fransızca Öğretmenliği Programında öğretmen eğitimcisi Prof. Dr. Levent, 1980'li yıllarda okutman olarak başladığı üniversitede 30 yılını aşmıştır, 2007-2008 Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi (ÇYDÖ) dersi yabancı dil öğretmen eğitimi programlarında zorunlu dersler kapsamında yerini aldığından beridir de bu dersi vermektedir.

Öğretmen eğitimcisi Prof. Dr. Levent, çocuklara yabancı dil öğretiminin amacını öncelikle hedef kitle çocuklarda ileri düzeyde dil öğretmekten ziyade çocuklarda dil farkındalığı oluşturmak olduğunu yarı yapılandırılmış çevirim içi görüşmede şu sözlerle açıklamıştır: “[...] Çocuklara yabancı dil öğretiminde birçok kitapta, Hocam C. Hagège'in ‘Éveil aux Langues’ veya *Cuq olsun, erken yaşta yabancı dil öğretiminde dil farkındalığı amaçlanıyor. [...] Çocuklara B1-C2 düzeyinde dil öğretmek değil, kendi anadilinde ifade edebildiği becerileri başka bir dil dizgesinde kullanabileceğinin farkına vardırarak. Olay bu. [...]*” Söz konusu bu dil farkındalığının gerek D-AOBM kapsamında ele alınan beceriler gerekse iletişim becerisi akabinde beşinci beceri olarak nitelendirdiği kültürlerarası iletişim becerisi kapsamında erken yaşta çocuklara kazandırılmasını amaçladığını belirtmiştir: “*Ortak başvuru metnindeki bütün becerilerin dil farkındalık düzeyinde aktarılması. Dört temel beceri var ve bir de beşinci var kültürlerarası iletişim becerisi. [...] Nitekim, dil-kültür arasındaki kaçınılmaz ilişkiden ötürü, kültürlerarası iletişim becerisinin iletişim becerisinin parçası olarak pek tabii peşi sıra geleceğini şu sözlerle sürdürmüştür: “Kültürlerarasılık da zaten becerileri edindirmekse, kültürel beceri iletişim becerisinin bir parçası, dolayısıyla bunlar birbiriyle ayrılmaz beceriler. [...] Dört hedef beceriyi yaptığı zaman zaten bunun içinde kültür becerisi var. [...] Dil, kültür, dünya görüşü birbiriyle iç içe: Whorf kuramı. [...]”* Ancak bunun öncesinde İletişimsel Yaklaşımın (İY) bir tamamlayıcısı olarak Eylem Odaklı Yaklaşımı (EOY) ve D-AOBM’ce öngörülen becerileri benimsemenin ötesinde İY’in çok boyutlu katmanlarını esasen kavramış olmak gerektiğine değinmiştir: “*Avrupa Konseyi tarafından tüm diller için öngören iletişimsel veya eylemsel yaklaşımı benimseyip benimsememek ile ilgili, benimsemişse bu kavramlar kendiliğinden ortaya çıkıyor. İY’i benimsememişse, taraf ve polemik ortaya çıkar. [...] Aklım almıyor, İY ve EOY birbiriyle bağlantılı. EOY zaten İY’in bir parçası.*”

Prof. Dr. Levent, daima iletişimsel amaç odağında dil, kültür ve düşüncenin birbiriyle iç içe ilişkisinden dolayı dili bütünsel bağlamından ayrı veyahut öncelikli görmeye yönelik tereddütlerini ise şöyle dile getirmiştir: “*Aslında İY dediğin zaman çok katmanlı tabii -sözcelem, dilbilimsel, vb. birçok boyutu var- onu herkes yeterince kucaklayamadığı kavrayamadığı için herkes bir pencereden bakıyor ve bütünsellik gözden kaçıyor. O zaman da hedeflerden birini ayırıp bütün içinden soyutlayıp onunla yetinilecek bir hava çıkıyor ortaya.*” Öğretmen eğitimcisi, dil bilimden şu açıklamalarla desteklemiştir görüşlerini:

[...] ‘Yalnızca kültürü öğretmek nasıl mümkün?’ Böyle bir soru çıkıyor ortaya. [...] Ünlü öğretim dil bilimcilerin lafı var: ‘*La langue est au service d’autres choses.*’ (Dil, başka şeylere hizmet

eder.). Dili kendisi için kullanmayız ‘métinguistique’ (üstdil bilimi) yapmış oluruz, dil bilgisi yaparız, dilbilim yaparız, ‘ethnolinguistique’ (etnik dilbilim) yaparız ... o dilin kendisi üzerine konuşmak olur, o meta boyutu. Ama dili iletişim amaçlı kullanacaksak, dil zaten orada bir araç. Dolayısıyla ‘autres choses’ (başka şeyler) dediğinde içinde bir dilsel boyut, sözcelem boyutu, sosyokültürel boyut var; bunları soyutlayarak birbirinden tek tek ayrı alınmaz, biri öne çıkarılmaz.

ÇYDÖ dersinin haftalık ders izlencesinde içerik olarak da iletişim becerisi üzerinde yoğunlaşan ve yalnızca 8. Haftada ‘Oyunsu etkinlikler: kültür temelli oyunsu etkinlikler’ başlığı altında kültüre sınıf içi uygulamalarında yer veren Prof. Dr. Levent’in öncelikli kıldığı amaç ve becerilere eş değer şekilde, söz konusu dersteki öğretmen adaylarının sınıf içi uygulamalarında hazırlanmış oldukları öğretim materyallerinin (n=20) tamamında iletişim becerisine (f=20) odaklandığı saptanmıştır. Nitekim öğretmen eğitimcisi de ilgili derse dair öğretmen adaylarının sınıf içi uygulamaları kapsamında hazırlanmış oldukları aktivite ve öğretim materyallerinde, ekseriyetle iletişim becerisi odağında kültürün iletişim becerisinin bir parçası olarak yer bulduğunu şu sözlerle desteklemiştir: “Yeterli olmuyor ama sınıf içi uygulamaların, öğretmen adayları için deneyim kazandırıcı olduğu belirtiliyor [...] ana okullarında ders veren öğretmen adayları deneyimlerini sunuş yapıyorlar [...] kültürel öğeler ön planda değil ama bir parça olarak yer almıştır. Kültüründen arındırılmış bir dil düşünemiyorum.”

Sonuç olarak, Prof. Dr. Levent çocuklarda yabancı dil öğretiminde öncelikli hedeflenmesi gereken amaç olarak önemle üzerinde durduğu dil farkındalığı odağında iletişim becerisinin erken yaşta kazandırılması yönünde amacı şu sözlerle tekrar tekrar yinelemiştir: “Dilde öncelik şu olması: Dil farkındalığı ile çocuk kendi anadili dışında başka bir iletişim sistemiyle de iletişim kurabiliyorsa, bu ‘éveil aux langues’ (dil farkındalığı) için ilk adımdır. O dilin tarihi, sosyokültürel yapıları, lehçeleri değil; Fransa’ya gittiğimde herhangi bir ortamda iletişim sağlayacak nasıl iletişimsel yeterlilikle donanırım. [...]”

Durum Çalışması II’ye Yönelik Bulgular

Marmara Bölgesi’nde Fransızca Öğretmenliği Programında öğretmen eğitimcisi Doç. Dr. Efsun, Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi (ÇYDÖ) dersi yabancı dil öğretmen eğitim programlarında zorunlu dersler kapsamında yerini aldığından beri söz konusu dersi vermektedir.

Öğretmen eğitimcisi Doç. Dr. Efsun, yüz yüze yapılan yarı yapılandırılmış görüşmede Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi (ÇYDÖ) dersinin amaçlarında öncelikle öğretmen adaylarında hedef kitle çocuklara yönelik yöntemsel donanım kazandırmaya yönelik bir ders verme becerisi kazandırmayı amaçladığını belirtmiştir: “İlk etapta öğretmen adaylarının ilerde ders verecekleri çocuk gurubunu tanımalarını hedefliyorum. Yani çocuk kimdir hangi özelliklere sahiptir ve bu özellikler kullanılarak yabancı dil olarak Fransızca öğretimi nasıl yapılabilir, amaçları nedir, içerikleri neler olması gerekiyor ve bu içeriklere uygun olarak da hangi materyaller kullanılması gerekiyor.” Öğretmen eğitimcisi, hedef kitle çocuklarda kazandırılması hedeflenen becerilere yönelik olarak öncelikle iletişim becerisini öncelikli kılmasının yanı sıra kültürel öğeleri örtük bir şekilde dolaylı olarak ÇYDÖ dersinin içeriğine dahil etmeye çalıştığını ve doğrudan salt kültürlerarasılığa odaklanmadığını açıkça şöyle belirtmiştir:

Tabii ki bizim D-AOBM de belirtildiği gibi dört ana temel beceriyi geliştirmeye çalışıyoruz ama bunları geliştirirken ilk etapta sözlü anlama becerisi ve sözlü iletişim becerisini geliştiriyoruz, yazı daha sonra geliyor ama yazıyı da tam olarak elimine etmiyoruz. [...] Şimdi ÇYDÖ dersinde tamamıyla kültürel becerileri dikkate alıyoruz diyemiyorum, şöyle ki tabii ki kültürel anlamda şöyle yapıyorum: içerik olarak veriyorum, Fransa’nın öğretim sisteminden bahsediyoruz, farklı Avrupa kültürleri ve sistemlerden, kültürlerarası geçişlerden bahsediyoruz. Artı, ders hazırlama esnasında kültürlerarası öğeler var ise, o öğeler nasıl işlenebilir onların üzerinde duruyoruz. [...] ama direk salt kültürlerarası çalışmıyoruz açıkçası.

Doç. Dr. Efsun, yöntem olarak “Eylemsel yaklaşımdan da bahsediyoruz ama ben daha çok iletişimsel çerçevede yapıyorum.” diyerek daha çok İY ve yanı sıra EOY çerçevesince göz ardı etmediği kültürlerarası

öğelere kısmen bir şekilde yer verse de nihayetinde kültürlerarası bilgi ve karşılaştırmalarla sınırlı kaldığını şu açıklamalarıyla detaylandırmıştır:

Kültürü öğretmek için yurtdışından aldığım videolar kullanıyorum onları anlatırken bağlantılı veriyorum. Onun dışında ders içinde ülkeler ile ilgili bir konu verdimsem, burada bu bayraklarla ilgili çocuklarla kültürlerarası bilgiler nasıl aktarılır onları ders esnasında uygulamalı olarak veriyoruz. Öğrenci hazırlıyor, işte bayrakları çalışıyorsan Avrupa Ülkelerini tanıtabilirsin bu coğrafya kart üzerinde kültürel öğeler nasıl verilir. [...] sayıları sayarken Avrupalılar nasıl parmaklarını kullanır, Türklerin kullanımıyla Avrupalıların kullanımı farklıdır, gibi kültürel öğeleri vermeye çalışıyoruz. Ama ÇYDÖ dersi direk bir kültür dersi değil. Sadece kültürün içerisinde yoğunlaştığı bazı konular var. [...]"

Zira, Doç. Dr. Efsun çocuklara kültürel yahut kültürlerarası iletişim becerisi kazandırmaktan çok ilk olarak başlangıçta öğretmen adaylarına hedef kitle çocuklara yönelik erken yaşta yabancı dil öğretim yöntem teknikleri ve sınıf içi öğretim materyali uygulamalarına dair becerilerle donatmak olarak ele almıştır kültüre dair becerilerin ötesinde nitelendirdiği söz konusu dersin öncelikli amacını: *"Bende çok kültürlerarası öğeler bulamayabilirsiniz, bu dersin amacı çocuklara kültürlerarası iletişim becerisi kazandırmak değil, çocuklara nasıl yabancı dil öğretebilirim. Tabii ki kültürlerarası iletişim becerisi ve kültürel beceri de bu dersin amaçlarından bir tanesi ama direk onun üzerine yoğunlaşmıyorum. Uygulama içinde özellikle yeri geldiği zaman bahsediyoruz."*

Öte yandan, gerek öğretmen adaylarının önceki öğretim-öğrenim süreçlerindeki dil öğretim yaklaşımları gerekse öğretmen eğitimcisinin sınıf içi uygulamaları boyunca benimsemiş olduğu dil öğretim yaklaşımlarının öğretmen adaylarının öğretim uygulamalarında çok yönlü belirleyici rolü üzerine şu açıklamalarıyla dikkat çekmiştir Doç. Dr. Efsun: *"Öğretmen adaylarını, daha önceki öğrencilerde şöyle bir sıkıntı yaşıyordum daha çok gramer ağırlıklı dersler aldıkları için kendi öğretim süreçlerinde, genelde gramer ağırlıklı dersler yapmaya çalışıyorlardı. Şimdi bu seneki öğrencilerim artık yeni gelen nesil bu iletişimsel yaklaşıma uygun dersler gördüğü için o şekilde ders hazırlıyorlar."* Dolayısıyla, sınıftaki öğretmen adaylarının İletişimsel yaklaşım merkezinde almış oldukları derslerin sınıf içi tasarlayacakları öğretim materyallerinde iletişim becerisi odağına doğru yön verdiğinin önemine işaret etmiştir: *"Mesela bu sene grameri yoğun bir şekilde verip de dil bilgisi bazlı ders yapan öğrencim olmadı, hepsi bir tane olduysa da olmuştur, hepsi iletişimsel çerçevede ders yaptılar. O açıdan sevindirici benim için."* Bu doğrultuda, İY benimsediğini açıkça dile getiren Doç. Dr. Efsun'un sınıftaki öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları öğretim materyallerinde (n=22) ses bilgisi (f=2) ve öncelikle iletişim becerisi (f=22) diğer dil becerilerinden ön plana çıkmıştır. Son olarak, tek dönemlik sınıf içi uygulamalarının yetersizliğine dikkatleri çekmeyi unutmamıştır: *"Öğrenciler materyallerini güzel kullandı, kullanmayanlar tabii ki oldu, hiç yapamayanlar. İşte bir dönem boyunca herkesin çok başarılı olup herkesin çok mükemmel olmasını beklemiyorum açıkçası. Bunu söylemek de çok ütöpik olur. Hepsi çok çok güzel diyemem ama %80'i kullandı diyebilirim. [...]"*

Durum Çalışması III'e Yönelik Bulgular

İç Anadolu Bölgesi'nde Fransızca Öğretmenliği Programında öğretmen eğitimcisi Doç. Dr. Duru, programda yer alan Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi (ÇYDÖ) dersini 2012 yılından beri vermektedir. Söz konusu bu dersin öncelikli amacını, hedef kitle çocuklara yönelik uygulama ağırlıkta öğretim yöntem ve teknikleriyle donanımlı öğretmen adayları yetiştirmek olarak tanımlamıştır yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşmede: *"Kuramdan ziyade uygulamaya dönük olsun, bir şey öğretirken yani çocukların zevk alacağı şekilde ders materyalleri hazırlayalım ona yönelik onu amaçladım daha çok, ezberden ziyade uygulayabilecekleri şekilde dersi işlemek benim amacım."*

Öğretmen eğitimcisi Doç. Dr. Duru, kültürel farklılıklar ve kıyaslamalar noktasında dil kültür sıkı ilişkisinden dolayı ilgili derste kaçınılmaz bir şekilde kültüre dair bir yaklaşım sergilediğini ve böylece hedef kitle çocuklarda bir merak uyandırarak iletişim becerisini kazandırmaya kolaylaştırıcı bir etmen oluşturduğunu şu şekilde belirtmiştir: *"[...] dil ve kültür birbirinden ayrılmaz iki öge [...] Bazı konularda*

kendiliğinden ortaya çıkıyor ister istemez kültürel yaklaşım yapmak zorundasınız. [...] Ama kültürel yaklaşımı ilköğretimde daha çok çocukta merak uyandırdığını gördüm. Mesela bir Fransız yılbaşı nasıl kutlar dediğinde, çocuğun merakını uyandırıp birçok kelimeyi daha hızlı öğretebiliyorsunuz.” Bu sebeple de kültürü dil öğretiminin kaçınılmaz bir parçası olarak ele aldığını, sınıf içi uygulamalarındaki yer verdiği durumlardan bir tanesiyle şöyle örneklendirmiştir: “[...] Mesela siz bir şeyi farklı bir şekilde anlatıyorsunuz, mesela sayıları ben hep baş parmağımla başlıyorum, hemen Hocam siz niye öyle başlıyorsunuz, biz böyle başlıyoruz diye. Anlatabiliyor muyum, birebir anlatmasanız da o bir şekilde kendini hissettiriyor çünkü kültürü illa dile getirmek gerekmez.” Öte taraftan, öğretmen eğitimcisi kendisi iki dilli olduğu için bilhassa kültürlerarası farklılıkları normalleştirme hususunda öz eleştiride bulunarak kültürel farklılıklara daha çok yer vermesi gerektiğinin altını çizmiştir şu ifadelerle: “Fransa’da doğduğum için Fransız Türk kültürü olarak ayırdım yapamıyorum aslında, [...] bana normal geliyor, belki atlayabiliyorum. Daha fazla aktarmam gerekiyor öğrencilere, bildiğini zannediyorum kültürel farklılıkları.”

Doç. Dr. Duru, sınıfındaki öğretmen adaylarının bir eğitsel amaç doğrultusunda hazırlayacakları öğretim materyallerinde de öncelikle dört temel dil becerisi (okuma, dinleme, yazma, konuşma) odaklı hedeflere yönlendirdiğini belirtmiştir: “Bu derste öğrencilerime özellikle materyal hazırlarken daha çok çocukların ilgisini çekecek şekilde materyaller hazırlamalarını istiyorum ve bu da genelde dört beceriye değinecek şekilde materyaller olmalı ve çoklu zekâ kuramına değinecek şekilde eğlenceli bir şekilde hazırlamaları gerekiyor bu materyalleri. Bir hedefleri olmalı. [...]”. Kültürlerarası iletişim becerisinin de öğretmen adaylarının sınıf içi öğretim materyallerinde yine iletişim becerisinin kazanımı doğrultusunda kültürel aktarım yoluyla örtük bir şekilde farkında ya da değil aslında yer bulabildiğine değinmiştir şu sınıf içi örnekte sergilediği üzere:

Bir öğrencim yılbaşında yılbaşı ağacı süsleri vs. öğretmek istemişti, ağacı ve süsleri getirerek karşı kültürü aktarmak üzere o materyalleri kullanmış oldu ama direk kültürlerarası bir materyal var mıydı dersiniz hatırlayamıyorum. [...] Aslında belirgin bir şekilde kültürlerarası beceri öğretiyor mu farkında değildi o da. Beceri olarak yılbaşında kullanılan kelime öğretimi genel amacıydı. Kelime haricinde bir ailenin videosunu izletmişti, aslında kültürel aktarım yapıyordu.

Dil öğretim yöntemi/yaklaşımı olarak İletişimsel ve Eylem odaklı, zaman zaman da öğrenci ihtiyaçlarına göre seçmeli yöntem uyguladığını şu şekilde “Metotlarda, gönül ister ki iletişimsel, eylem odaklı olsun hepsinin bir karmasını yapıyoruz ama daha çok iletişimsel yaklaşımı yapıyoruz. Ama uygulamalarda da eylem odaklı kullanıyoruz. Zaman zaman geleneksel Türkçe çevirilerde, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre sürekli değiştiriyorum.” açıkça belirten öğretmen eğitimcisinin sınıfındaki öğretmen adaylarının sınıf içi uygulamalar kapsamında hazırlamış oldukları adım adım işlenişini de anlattıkları ders planları ve öğretim materyallerinde (n=38) her daim İY ve EOY olmak üzere şu beceriler üzerinde odaklandıkları görülmüştür: dil bilgisi (f=1), iletişim becerisi (f=14); kelime bilgisi (f=38). Tam da burada öğretmen eğitimcisinin, daima iletişim becerisi önceliğinde kültürlerarası iletişim becerisi bir kenara kültürü dahi ilgili dersin sadece bir parçası olarak ele alabildiğinin öz eleştirisinde bulunduğunu belirtmek gerekir: “Ama maalesef ben de daha çok iletişim becerisine önem veriyorum. Çünkü ben kültüre gelemiyorum, nasıl deyim öğretmemiz gereken o kadar aşama oluyor ki bir öz eleştiri yapıyorum dilimizle söylüyoruz ama pratikte bunun yapılmasını da biliyoruz ama tam istediğimiz gibi bunu uygulayabildiğimizi düşünmüyorum.” Bu durumun arkasında ise öğretmen programında ilgili derse ayrılan tek bir dönemin yetersizliği gerçeğine önemle işaret etmiştir: “[...] Bizim bir dönem, ona zaman ayıramıyormuşuz gibi geliyor, önceliğimiz farklı konular oluyor işte çocuğa dört beceriyi nasıl öğretmesi gerektiğini öğretiyoruz, metodu öğretiyoruz, biraz da çocuğun gelişiminden bahsediyoruz, çocuğu tanımadan ders hazırlayamaz. [...] zaten vakit yetmiyor. Öğretmenlik Deneyiminde okullarda 4. sınıf öğretmen adaylarımızda o eksikliği görüyoruz.” Ayrıca, bu dersin yabancı dil öğretmen eğitimi programlarına eklenmesiyle herhangi bir formasyon almaksızın kendisini bu dersi vermek durumunda bulduğunu ve bireysel çaba veya yurtdışı stajlarla yol kat ettiğini ancak yine de özellikle

çocuklara yabancı dil öğretiminde kültüre dair bir formasyona elzem şekilde ihtiyaç duyduğunu açıkça şu sözlerle dile getirmiştir:

Öğretim üyesi olarak, gerçek bir öz değerlendirme yapacak olursan kültürlerarası konuda çok bir şey yapmadığımı zayıf kaldığımı görüyorum keşke bu konuda bir eğitim mi alsak? Kültürlerarası aktarım nasıl yapılır, karşı tarafa bunun ne gibi sonuçları olur, ders hazırlama ders hazırlığında nasıl kullanırız, keşke bize yol gösterecek bir şey olsa da farkına vararak yapabilesek ama ben kendimi şu an çok yeterli görmüyorum. [...] Bu ders müfredata konduğu zaman da kimse bize formasyon vermedi, biz hep el yordamıyla kendi imkanlarımızla ve yurt dışında bir staja gittim öyle toparladım. [...] Ama kendi kültürümüze uygun olarak bazı şeyleri vermemiz gerekiyor. [...] Ben kendi çapımda bir şey yapıyorum o kendi çapında ama bir ortak platformda buluşamıyoruz. Keşke Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersine girenleri bir araya getirebilsek sempozyum platformunda olsa daha iyi olur yabancı bir iki kişi de olsa, kendi kültürümüze adapte edebilsek.

Durum Çalışması IV'e Yönelik Bulgular

İç Anadolu Bölgesi'nde Yabancı Dil Fransızca Öğretmenliği Programında öğretmen eğitimcisi Doç. Dr. İlke, Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi (ÇYDÖ) dersi yabancı dil öğretmen eğitimi programlarında yer almaya başladığından beri bir yıl haricinde her dönem bu dersi vermektedir. Öğretmen eğitimcisi Doç. Dr. İlke, ÇYDÖ dersinin amacını sınıfındaki öğretmen adaylarının çocukların gelişim süreçlerini de göz önünde bulundurarak hedef kitle çocuklara yönelik materyal geliştirme ve uyarlama olduğunu belirtmiştir yarı yapılandırılmış görüşmedeki şu açıklamalarıyla: “*Öncelikli amacım, öğrencilerimin (sınıfındaki öğretmen adaylarının) çocuğun ne olduğunu iyice anlayıp gelişim süreçlerini bilmeleri ve ondan sonra da ona yönelik olarak daha önce büyükler için gördükleri öğretim metotlarını tekniklerini vs. bu bakış açısıyla uyarlayabilmeleri benim esas amacım.*” Hedef kitle çocuklarda ise gelişimsel, psikolojik, duyuşsal, vb. özelliklerinin yanı sıra kültürel farkındalık kazandırmayı ve benmerkezcilikten uzaklaştırmayı amaçladığını belirtmiştir: “[...] çocuklarda ise öğretmen adaylarının çocukların tüm bilişsel hatta psikolojik gelişim, çocuğun erken yaşta dil öğretimiyle kendine olan güveninin artmasından tutun da başka kültürleri kabul etmesi, ‘egocentrisme’den (benmerkezcilikten) uzaklaşmasını göz önünde bulundurarak bir şekilde bilinçlendirmek amacıyla yapıyorum.”

Öğretmen eğitimcisi Doç. Dr. İlke, globalleşme ve D-AOBM doğrultusunda kültürlerarası iletişim becerisinin ön planda tutulması gerektiğini belirtmiştir şu açıklamalarıyla: “[...] Kültürel, sosyokültürel ve kültürlerarası beceri arasından bu son kültürlerarası beceri üzerinde durulması gerektiğini düşünüyorum. Bu da D-AOBM kaynaklı ve globalleşen dünyada farklı kültürlerin tanınması, kültürlerarası etkileşimin günümüzde kültürlerarası iletişim becerisinin geliştirilmesinin çok önemli olduğu.” Ancak, bir taraftan öğretmen eğitimcisi olarak kendisinin sınıf içi uygulamalarında iletişim becerisine odaklanmasının sınıfındaki öğretmen adaylarının hazırlayacakları öğretim materyallerini de doğrudan veya dolaylı olarak bir şekilde yönlendireceğini, diğer taraftan da öğretmen adaylarının kültürel beceriden kaçınarak daha çok kolay yahut güvenilir alan olarak gördükleri dilsel beceri ve/veya iletişim becerisine yöneldiklerini sınıf içi uygulamalarından hareketle açıkça ifade etmiştir:

Kültürel beceri de yazılıyor. [...] Daha çok dilsel becerilere yöneliyorlar. O alan biraz daha güvenli geliyor. Belirli amaçta örneğin mevsimleri öğretiyim. Hani kültürel bir konuyu alayım tartışayım, ya da onun üzerinden dersimi yapayım diyen pek çıkmıyor. [...] Bu benim biraz da dil becerisi ya da iletişim becerisinde kalmam, ister istemez onları da böyle bir şeye yönlendirebilir.

Nitekim öğretmen eğitimcisinin de bizzat belirttiği üzere, sınıfındaki öğretmen adaylarının; öğrenen dil seviyesi, yaş, yanı sıra amaç ve becerileri detaylandırarak bireysel olarak hazırladıkları öğretim materyallerinde (n=28) ilk sırada amaçladıkları iletişim becerisini (f=28) ve dil bilgisini (f=24) ön planda tutarak ardı sıra kelime bilgisi (f=5), ses bilgisi (f=1), kültürel beceri (f=4) veya sosyokültürel beceri (f=8) gibi becerileri ele aldığı saptanmıştır. Bir diğer kayda değer bulgu ise, aşağıda öğretmen adaylarından bir tanesinin öz değerlendirmesinde belirttiği üzere, öğretmen adaylarının ders materyallerinde kültürel

beceriye bilhassa yer vermediğini belirterek sınıf içi sunum sonunda öz değerlendirmesinde de yine bilhassa dilsel becerilere odaklanmasıdır:

Les objectifs visés par cette activité : l'objectif linguistique était les lexiques des couleurs, l'objectif pragmatique était enseigner les couleurs, mais il n'avait pas l'objectif culturel [...] Autocritique : [...] j'ai fait erreur de conjugaison quand je parlais. En plus j'ai prononcé le verbe colorer comme coloriser. Mais en tout cas, ma présentation était très bonne et mon activité était convenable pour l'âge et au niveau.

Öte yandan, Doç. Dr. İlke derse ayrılan yalnız bir dönemlik süre sebebiyle gerek kuram gerek uygulama boyutunda çok kısıtlı bir sürede kültürlerarası iletişim becerisinden ziyade ilkin iletişim becerisine odaklanmak durumunda kaldığından şöyle yakınmıştır: “*Ders süresinin yetersiz olmasından kaynaklı benim biraz eksikliklerimin olduğunu düşünüyorum, mecburen iletişim becerisi geliştirmeye odaklı yaklaşımlar sergiliyoruz. Bir şeye ağırlık verelim ki onu tam hakkıyla verelim yoksa bölük pörçük birtakım bilgiler olmasın. Daha çok iletişim becerisinde kalıp çok fazla kültürlerarası iletişim becerisini vurgulayamayabiliyoruz çoğunlukla.*” Bu sebeple, kültürlerarası iletişim becerisinin kuram ve uygulamada gerçek anlamda gereken yerini bulabilmesi için ilgili dersin süresinin programda en az iki dönemlik ders olarak yer almasını vurgulamıştır: “*Çünkü hem kuramsal bilgi hem uygulama yapmaya yeterli değil dersin süresi. [...] En az iki dönemlik bir ders gerekir. İlk dönem teoride iletişim becerisi ve kültürlerarası iletişim becerisi, ikinci dönemde uygulama olabilir. Çocuklara erken yaşta hoşgörü vs. kazandırılması gerektiğini tabii vurguluyorum ama bunlar peki nasıl uygulamaya dökülür? O konuda biraz eksiklik var.*” Öğretmen eğitimcisi, bu derse ayrılan tek bir dönemlik kısıtlı sürenin sınıf içinde yöntem olarak da EOY’dan ziyade iletişimsel yaklaşımda sınırlı kalmasına da sürüklediğinden şu sözlerle yakınmıştır: “*En azından İletişimsel yaklaşım. EOY olsun istiyoruz ama tam anlamıyla olamayabiliyor. Bir görev odaklı her şeyiyle sunum hazırlamaları mümkün olmuyor. [...] Çünkü, kuramsal ve uygulamayı her şeyi bir arada götürmeye yürütmeye çalışıyoruz kısıtlı sürede. Gerçekten bu çok kısıtlayıcı oluyor.*” Dolayısıyla da kültürlerarası iletişim becerisinin sadece kuramsal boyutta çok sınırlı yer bulabildiğine ve programda yer alan kültüre dair derslerden bu derse öğretmen adaylarınca aktarım yapma beklentisi fikrini öne sürmüştür: “*[...] Kültürü öğretmek için bir şey yapmıyorum ben açıkçası derslerde onu zaten başka derslerde alıyorlar, işte Fransız kültürü dersi var. Dolayısıyla kısıtlı sürede değinmiyorum. Kuramsal boyutta, kültürlerarası beceri önemlidir demekle kalıyor.*” Öğretmen eğitimcisi kendini, her ne kadar programda kısıtlı süre yahut programda yer alan kültüre dair diğer derslere atıfta bulunarak hedef kitle çocuklara yönelik bir derse programdaki başka bir kültür dersinden kültürel bilgi aktarımına işaret etse de öz eleştiride bulunmaktan kaçınmamıştır: “*Bu konuda eksik olduğumu en başta söyleyeyim. Bu ders içeriği gözden geçirebilir, bu görüşmeden sonra biraz o açıdan bakmaya çalışacağım, çok kapsamlı bilgim yok üzerinde durmadım çok yeteri kadar. Kuramsalda yeterli olduğumu düşünüyorum ama bu yönünün eksik olduğunu biliyorum dersimin.*”

Durum Çalışması V’e Yönelik Bulgular

Akdeniz Bölgesi’nde 1 Fransızca Öğretmenliği Programında öğretmen eğitimcisi Dr. Öğr. Üyesi Nihan, Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi (ÇYDÖ) dersi yabancı dil öğretmen eğitimi programlarında yer almaya başladığından beri vermektedir ve meslekte 30. yıldır.

Öğretmen eğitimcisi Dr. Öğr. Üyesi Nihan, söz konusu bu derste öncelikle öğretmen adaylarında hedef kitle çocuklara yabancı dil ve kültürü sevdirecek farklı bakış açıları sunmayı ve böylece eleştirel ve kritik düşünmeyi en önemlisi de ileride oluşması mümkün önyargıların erken yaşta önüne geçmeyi amaçladığını belirtmiştir yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşmede:

En büyük amaç, yabancı dil ve kültürü sevdirmek. Bir başka dille kültürle karşılaşmak, o dille basit temel düzeyde ihtiyaçlarını konuşabilmek kişiye o çocuğa mutluluk verir ve dünyaya penceresini açar. Dünyada kendi dilinden farklı diller kültürler ve başka bakış açıları var. En önemli amaç bu, o önyargılar kırılır kültürler arasındaki o birbirine karşı duyulan onların yıkılması için çok önemli. [...] Daha çok eleştirel ve

kritik düşünmenin ön plana çıkarılmasından yanayım. Yani küçük yaşta biz o eleştirel düşünmeyi verebilirsek ileriki yaşlarda birçok sorunu aşabileceğimizi düşünüyorum.

“Dil ve kültürü birbirinden ayıramayız zaten. O dilin düşünce yapısını veremezsiniz. [...] sadece dilsel dizgilerle açıklamayasınız, arkasında yatan bir toplumun kültürel öğelerini bilinmesi gerek arka planda. [...] Humboldt diyor ya: ‘Her dilin bir dünya görüşü var.’” diyerek dil, kültür ve düşüncenin birbirinden ayırılmaz gerçeğini gözler önüne seren Dr. Öğr. Üyesi Nihan, iletişim becerisinden özellikle konuşma ve dinleme becerisinin yanı sıra kültürlerarası iletişim becerisinin erken yaşta çocuklarda kazanımının önemini şu sözlerle vurgulamıştır: “Dil becerilerinden de konuşma ve dinleme becerisi üzerinde duruyorum. Çünkü okuma ve yazma öğrencileri yabancı dilden uzaklaştıran bir şey. [...] Kültürlerarası iletişim becerisi kazandırmak çok daha önemli.” Zira, ileri yaşlarda ön yargı ve klişelerin ötesinde sevgiye dayalı farkı dil kültürler ve toplumlar arası yakınlaşmanın temellerinin erken yaşta atılmasının gerekliliğine işaret ederek cümlesini sürdürmüştür: “Toplumların birbirine sevgi ile yaklaşması, bu da çocuk yaşta olur. 70 yaşındaki insanın ön yargısını parçalamak Einstein’ın dediği gibi ‘Atomu parçalamaktan daha zordur ön yarguları parçalamak.’ [...] Klişelere oturtmasak, etkiletmese farkı dil kültürden yetişkinler birbirini, çocuklar başarabilir ancak bunu.” Kültürlerarası bir bakış açısıyla erken yaşta nasıl bir yabancı dil-kültür öğretimi verilmesine dair yönetsel bir bakış açısı sunmuştur hedef kaynak dil-kültürden bir örnekle:

Örneğin Noel’i bütün Avrupa kutluyor, dini bayram. Orada, her türlü siyasi görüşe sahip -dindarı, ateisti ne olursa olsun- Noel bir kültür manevi değer çünkü. İlla çok dindar olması gerekmiyor, illa klişelere gitmesi gerekmiyor düzenli. Oysa bizde sürekli yabancı dil-kültür verilen kesime baktığımızda kendine ait her türlü kültürü küçük görebiliyor; eleştirmek ayrı ama reddetmek küçük görmek ayrı. Bunun da yabancı dil-kültürü verirken erken yaşta yabancı dil öğretimi ile verilebileceğini düşünüyorum, yargulamadan ama yani kendinizi aşağı çıkarıp onları yukarı çıkararak veya tam tersini yaparak değil onların değerlerini de yerin dibine batırarak olmaz bu iş. Saygı duyarak, her iki kültüre de saygı duyarak.

Dr. Öğr. Üyesi Nihan, sınıfındaki öğretmen adaylarının hazırlayacakları konu başlıklarını öğretmen adaylarına dönemin başında vererek öğretmen adaylarını ilgili konulara yönlendirdiğini ve hedef kitle çocuk rolüne bürünen sınıftaki diğer yetişkin öğretmen adaylarıyla yapay sınıf içi uygulamalarının söz konusu olduğundan su sözlerle yakınmıştır: “Konu dağılımı yapıyorum dönemin başında öğrencilere. Mesela alışveriş yapmak, renkler, bazen de gramer konuları. Masal’ın öğretimi, teşekkür etmek, selamlaşmak. Bununla ilgili sınıf ortamı hazırlıyoruz sınıfta, uygulama okulları yok. Bol sayıda renkli materyal. Ama karşıdaki grup yetişkin olduğu için çok etkileşimli olamayabiliyor derslerimiz. Yapay bir şekilde oluyor.” Öte yandan, her ne kadar öğretmen eğitimcisi nispeten daha çok kültürlerarası iletişim becerisine ağırlık vermiş olduğunu belirtse de sınıf içi kuramsal bilgi ve uygulamalarında, sınıfındaki öğretmen adaylarının sınıf içi mikro uygulamaları kapsamında incelenen öğretim materyallerinde (n=30), iletişim becerisi (f=25) ve kelime bilgisi (f=18) odağında dil bilgisi (f=10), ses bilgisi (f=3) ve sosyokültürel beceri (f=3) ile sınırlı kaldığı saptanmıştır.

Durum Çalışması VI’ya Yönelik Bulgular

Karadeniz Bölgesi’nde Fransızca Öğretmenliği Programında Öğretmen eğitimcisi Prof. Dr. Handan, Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi (ÇYDÖ) dersi yabancı dil öğretmen eğitimi programlarında yer almaya başladığından beri vermektedir ve mesleğinde 27. yılındadır.

“Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi, ilk programda yer aldığı 2007 yılından itibaren kuram ve uygulama açısından değişiklikler içerdi.” diyerek programlarda yer bulan söz konusu dersin kuramsal ve uygulamaya değin değişimlerine de dikkatleri çeken Prof. Dr. Handan, söz konusu derste amacını başka bir dil kültür ile erken yaşta sempati ve ilgili duyma olarak nitelendirmiştir çevirim içi yarı yapılandırılmış görüşmede: “Bu derste amacım, bir yabancı dili edindikten sonra başka bir dile ilgi, sempati duyma en yüksek seviyede. Çocukta dil öğrenme isteğini uyandırabilirsek birçok şeyin de üstesinden gelmiş oluyoruz.” İlgili dersin hedef kitlesi çocuklara kazandırılması hedeflenen dil becerileri olarak genelde ekseriyetle dört temel dil becerisini tercih ettiğini ve daha çok çoklu ortamlarda kültürlerarasılığa yer verebildiğine değinmiştir:

“Seçtiğimiz konuya göre de değişkenlik gösterebiliyor. Bazı şeyler kültür, kelime bilgisi ağırlıkta olabiliyor. Ama dört temel beceriyi de kullanmalarına yönelik beceriler seçiyoruz. [...] Başka bir ders kapsamında ‘Multimedya’ dersine de ben giriyorum, o da uygulamalı bir ders. O ders kapsamında daha çok ağırlık veriyorum kültürlerarasılığa.” Öğretmen eğitimcisi, bu derste sadece sınıf içi mikro uygulamalarda örneklerle karşılaştırmalı olarak kültürel boyuta yer verildiğini belirtmiştir dil-kültür ilişkisinden hareketle: “ÇYDÖ dersinde uygulamada, örneklerle. Örneğin Türkiye’deki bayramlar ve Fransa’daki bayramlar, onlarda olan bizde olmayan gibi. Aile yaşantısı, günlük rutinler, zevkler, renkler hepsi yer alıyor kültürel boyutta. Çünkü yabancı bir dili öğrenmek o dilin kültürünü öğrenmek.”

“İletişimsel yaklaşım ve co-actionnel yaklaşıma (EOY) göre işliyoruz derslerimizi, [...]” diyerek ağırlıkla iki yaklaşımı ön planda tuttuğunu belirten öğretmen eğitimcisi, ilgili dersin sınıf içi uygulama boyutunda öğretmen adaylarının yaratıcılıklarına ket vurmamak için hiçbir örnek model sunmaksızın veya öğretmen adaylarını not ile düzey belirleyici bir değerlendirmeye tabii tutmaksızın sürece yönelik yapıcı öz eleştiriler ışığında öz değerlendirmeye yönlendirmeye yönelik geliştirici değerlendirmeyi amaçladığını belirtmiştir:

Uygulama boyutunda hiçbir örnek model yapmıyorum, yaratıcılıklarını köreltiyor. Tek modele yönelmelerinden çok özgün ve yaratıcı olmalarını istiyorum. Bireysel sunumları notlamıyorum. Sunum sonundaki hem kendi eleştirilerimi hem de öğrenci kendi eleştirtilişini sözlü ve yazılı söz eleştiri yaptıktan sonra final sınavı için öğrenci kendilerinin raporlarını teslim ediyor. Sunumların sonuna doğru gelince de öğrenciler (öğretmen adayları) aksaklıkları görmüş oluyorlar ve eleştirebiliyorlar.

Uygulama boyutunda öğretmen adaylarının sınıf içi mikro öğretim uygulamalarında ele alacakları konuların da öğretmen eğitimcisinin belirlediği konular ve amaçlar etrafında öğretmen adaylarına yön verdiğine değinmiştir: “Konuları, içerikleri ben veriyorum; içeriğini öğretmen adayları oluşturuyor. [...] Öğretmen adayları zaten o amaçları gerçekleştirmedilerse hazırladıkları öğretim materyallerinde fiyasko. Amaçları saklı tutuyorum çünkü, herkesin hangi konuyu hangi hafta hangi ders saatinde sırada yapacağı bile belli, onlar elimde benim.” Bu belirli amaçlar çerçevesinde öğretmen adaylarına dağıtılan konuların, öğretmen adaylarının sınıf içi mikro öğretim uygulamalarının öncesinde de öğretmen eğitimcisinin ön kontrolünden geçtiğini belirtmiştir: “[...] zaten konular benim ön denetimimden geçiyor, çizgisel sıra içinde. Ama nasıl yapacağını sormuyorum öğrenciye ki yönlensesin diye.” Öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları öğretim materyalleri (n=20) incelendiğinde iletişim becerisi (f=20) öncelikle ön plana çıkarken, öğretmen eğitimcisi öğretmen adaylarının sınıf içi mikro öğretim uygulamaları anlatımları esnasında kültürlerarasılığın karşılaştırmalı kültürel farklılıklar noktasında elbet yer bulduğuna değinmiştir: “Öğretmen materyalinde kültürlerarasılık vardı tabii, olmaz mı. Özellikle bir konuda, beslenme alışkanlıkları günlük rutinler nelerdir diye. Bir Fransız kahvaltısından örnek verdik bir de Türk kahvaltısından, hatta Fransız kahvaltısından krep yapmıştı, Türk kahvaltısı getirmişti somut olarak, video da vardı.”

Durum Çalışması VII’ye Yönelik Bulgular:

Ege Bölgesi’nde Fransızca Öğretmenliği Programında Öğretmen eğitimcisi Öğr. Gör. Dr. Aydan, Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi (ÇYDÖ) dersi programda yer aldığından beri on yılı aşkın süredir bu dersi vermiştir.

Öğr. Gör. Dr. Aydan, söz konusu ÇYDÖ dersinin kuramsal ve uygulama kısmında öğretmen adaylarında hedef kitle çocuklara yabancı dil öğretimine yönelik öğretim yöntemlerine odaklandığını belirtmiştir çevirim içi yarı yapılandırılmış görüşmede: “Bu derste daha çok ağırlıklı yöntem üzerine yoğunlaştım hep. İşlediğim teori de buna dayanıyordu, ne öğretileceği değil de nasıl öğretileceği. Çünkü çocuklara yabancı dil öğretimi olduğu için.” İlgili dersin hedef kitlesi çocuklara kazandırılması hedeflenen beceriler olarak, yer yer empati vd. becerilere yer verse de iletişim becerisi önceliğinde dersini işlediğini açıkça dile getirmiştir: “İletişim becerisi öncelikle. Ama tabii empati kurabilme, anlayabilme bunlar da çok önemsenmesi gerekli ama bu bakımdan düşünerek işlemedim dersi de. [...] interculturalité (kültürlerarasılık) üzerine enseignement précoce’da (erken yaşta öğretiminde) hiç durmadım doğrusu.” Diğer taraftan daha çok eğlenceli etkinlikler yoluyla öğretmen adaylarının çocuklarda yaratıcılık

becerilerini geliştirmeyi amaçladığını belirtmiştir: “Daha çok yöntem, orijinal oyun bulma ve yaratıcılıklarını geliştirmeleri üzerinde durdum öğrencilerin, o tür yönlendirmelerde buldum öğrencilere. [...]” Zira, baştan sona kültürlerarasılıktan arındırılmış bir yabancı dil öğretmen eğitiminin pek mümkün olmadığını vurgulamıştır: “Öğretmen adayları için kültürlerarasılık zaten her zaman söz konusu, bir başlık altında değil de baştan sona söz konusu. Zaten orada yabancı bir dili kültürü temsil ediyorsunuz. Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi dersinin amacı olmamakla beraber.”

Yarı yapılandırılmış görüşmenin hemen akabindeki ayda Öğr. Gör. Dr. Aydan’ın emekliliği sebebiyle ulaşılamayan öğretim materyalleri araştırmanın bir sınırlılığı iken öğretmen eğitimcisi burada sınıftaki öğretmen adaylarının sınıf içi mikro öğretim uygulamalarındaki öğretim materyallerinde kültürlerarasılığa yönelik öğelere rastlamadığını görüşmede bizzat açıkça ifade etmiştir: “Ders anlatırken birtakım materyaller oluyordu ama onlarda da kültürlerarasılığa yönelik çok anlamlı bir şey görmedim.” Ancak, bu öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları söz konusu sınıf içi öğretim materyallerinde şarkılar, çizgi film yahut animasyonda gizil bir şekilde yer bulabildiğine değinmiştir: “Ama şarkılar evet şarkılar olsun diyordum hep ben. Bu bir çizgi film ya da animasyon da olabiliyordu. Ama şarkılarda biraz kültürlerarasılık öğesine rastlanıyordu. Giysiler öğrenirken mesela bilinçli yapılan bir kültürlerarasılık yoktu.” Öğretmen eğitimcisi, söz konusu bu materyallerin daha çok kültür odaklı sınırlı kaldığını sınıf içi verdiği örneklerle ışık tutmuştur:

Çocuklarda 4. ve 5. sınıflara hitap ediyoruz. Gramer, sözcük bilgisi, ses bilgisi, kültür boyutları da var öğretmen adaylarının hazırladıkları öğretim materyallerinde. [...] Mesela konu olarak bunu da veriyordum isteyenlere: Bir Türk çocuğun kahvaltısı ve bir Fransız çocuğun kahvaltısı olarak bir konumuz vardır. Onun dışında kültürel olarak başka bir şey değil; işte haftanın günleri, aylar, sayılar, masal kahramanları, eşyalar, taşıtla, renkler, sebzeler, meyveler.

Nitekim, iletişim becerisi odağında kültürlerarası öğelerin fazla yer bulamadığını açıkça belirtmiştir: “Kültürel değildi içerik daha çok. [...] İletişim becerisi kazandırmaya yönelik, daha çok çocukların kendilerini rahat ifade edebilmelerini kolaylaştırıcı yöntemler. Yani kültürlerarasılık çok fazla yoktu. [...]”. Hedef kitle olarak yetişkin grubunda kültürlerarasılığı amaçladığını belirtmiştir: “Bir başka ‘Materyal Tasarlama’ dersinde, o tabii yetişkinlere yönelik sunumlar olduğu için, orada biraz daha kültürlerarasılık daha çok rol oynuyor. Ama çocuklara yabancı dil öğretiminde kültürlerarasılık yoktu yani ders bazında.” Zira ancak yetişkin hedef kitlenin esas kaynak kültürle kültürlerarası karşılaştırmalarda ve sentezde bulunabileceğini belirtmiştir: “[...] Çünkü orada çocuk değil artık bir yetişkin, dünya görüşü var, bir bakış açısı var, başka bir dili dolayısıyla başka bir kültürü öğrendiğinin farkında. Orada tabii çok önemli kültürlerarasılık; hem hedef kültürü tanısin ama kendi kültürüyle karşılaştırma yapsın ve bir sentez oluştursun amaçlarıyla yapıyoruz onu.” Nitekim, hedef kitle çocuklarda kültürlerarasılığı ilgili dersin amaçlarında saf dışı bırakıp ötelediğini de saydığı şu gerekçeler ışığında açıkça beyan etmiştir: “Çocuklara yabancı dil öğretiminde çok fazla verilmesi gerekli görünmüyor. Amaç bu olmamalı. Çocuğun zaten bir dünya görüşü oluşmamış. Kelime dağarcığı anadilinde bile sınırlı. Soyutlama yaşı 6-8 yaştan itibaren başlıyor. Daha çok yöntem üzerine yoğunlaşmak gerekiyor.” Dolayısıyla da ÇYDÖ dersinin esas amacını, iletişim odaklı ve böylece çok dilliliğin faydaları noktasında destek niteliğinde ele aldığını belirtmiştir son olarak: “ÇYDÖ nihai amacı, bir yabancı dil öğretimimin günümüzde olmazsa olmaz bir gereklilik olmasıyla alakalı. Aileler, özel okullara da çocuklarını o yüzden gönderiyorlar zaten. Daha da kuramsal bir amaç verecek olursak, ikinci üçüncü yabancı dil öğrenmek çocuğun zihinsel ve kişisel gelişimine çok büyük katkılarda bulunuyor.”

Durum Çalışması VIII’e Yönelik Bulgular

Doğu Anadolu Bölgesi’nde Yabancı Dil Fransızca Öğretmenliği Programında öğretmen eğitimcisi Doç. Dr. Tuğrul, öğretim üyesi olduğu programda 2016 yılında yeni öğrenci alımı durdurulana dek Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi (ÇYDÖ) dersini on yılı aşkın süredir programdaki aktif kayıtlı öğrencilerle (öğretmen adaylarıyla) ilgili programda yürütmüştür.

Yarı yapılandırılmış çevirim içi görüşmede, ÇYDÖ dersinde öğretmen adaylarında hedef kitle çocuklarda erken yaşta dil farkındalığı oluşturmayı amaç olarak benimsediğini belirtmiştir Doç. Dr. Tuğrul: “*Genel olarak öğrenenleri yabancı dil konusunda bilinçlendirme, yabancı dil ve erken yaşta yabancı dil arasındaki farkı öğretmeye, amaçları neler olmalı nasıl öğretilmeli bunlar üzerinde duruyorum daha çok öğretmen adaylarında.*” Bu çerçevede, erken yaştan itibaren kültürel vb. iletişim engelleri olmaksızın iletişim kurabilmek için kültürlerarası iletişim becerisinin etkin bir şekilde kazandırılmasına son derece önem atfettiğini belirtmiştir çocuklara yabancı dil öğretiminde hedeflenen amaçlarda:

[...] iletişim kavramı da önemli, zaten dil söz konusunu olduğu için kültürlerarası iletişim son derece önemli, etkili iletişim son dönemde önemli. Çocuklarda herhangi bir iletişim bariyerleri yoktur, biz yetişkinler engeller kurar iletişim kurarken bir amacımız hedefimiz vardır, bazen söylemlerimizde bu engeller ortaya çıkar, bu bilinçli bir stratejidir. Dolayısıyla böyle iletişim engellerinin olmadığı iletişim söz konusu çocuklarda. Dolayısıyla o engellerin olmadığı iletişim becerilerini kazandırmak, bilinçli bariyerler kazandırmak değil kırmak. Engeller çok çeşitli olabilir, kültürel engellerde örneğin farklı kültüre direnç gösterebilir onun dilini öğrenmeyebilir, bunu ailesinden çevresinden duyabilir. Dolayısıyla kültürlerarası beceriler aktif bir şekilde kazandırılmalı.

Nitekim öğretmen eğitimcisi dil kültür sıkı ilişkisine işaret ederek kültüre dair becerilerin öğretimini mutlak bir şekilde öğretim sürecinin bir parçası olması gerektiğini belirtmiştir: “*Dil kültürle vardır. Dil dediğimiz zaman kültürü yansıtır, kültür dile yansır. Tabii kültürel becerilerin de öğretilmesi gerekir.*” Ancak nihayetinde esasen benimsemiş olduğu gerek İletişimsel yaklaşım gerekse Eylem odaklı yaklaşım doğrultusunda olsun, iletişim becerisini nispeten daha öncelikli kıldığını belirtmiştir: “*İletişim becerisi için İletişimsel yaklaşımı benimsedim. Çünkü iletişim çağındayız, iletişim ön planda 70-80’li yıllardan beri. Öğretmen adaylarının daha motive olduklarını gördüm. 2000’li yıllardan EOY ile yaparak uygulayarak öğrenmesini de önemsiyorum. İki yaklaşım birbirini destekler nitelikte, iletişim kavramını eylemle destekler EOY: iletişim becerisini eyleme dökme yeteneğidir.*”

Öğretim üyesinin ders materyallerinde, çoklu ortamdan yararlanarak kültüre dair becerileri uygarlık boyutundan sıyırmak için uyarladığını ve böylece öğretmen adaylarında daha etkili bir öğretim yoluna gittiğini belirtmiştir: “*Multimedyaadan yararladığımda ‘civilisation’ (uygarlık) materyallerini iletişimsel yaklaşıma göre uyarladım. [...] online (çevirim içi) uygulamalar öğrencilerin ilgisini çekti daha, kavramları içselleştirmelerini sağladı. Kültürlerarası beceriler internet üzerindeki çevirim içi siteler ile daha çabuk etkili oldu. Tabii diğer taraftan farklı kitaplardan edindiğimiz öğretim materyalleri kullandık.*” Ancak, öğretmen adaylarını öğretim materyali hazırlama konusunda çok yetkin görmediği için sınıf içi uygulamalarda sadece kendisinin dersten sorumlu öğretmen eğitimcisi olarak gösterdiği örnek öğretim materyallerinden ibaret olduğunu belirtmiştir şu gerekçelerle:

[...] dediğim gibi materyal hazırlamadan henüz yeterli olgunlukları yok. Ama en azından dersi aktif olarak uygulayacakları zaman kuramsal beceri kazanmış oluyorlar.” Daha çok öğretim programlarında “*Öğretim Tasarımı ve Materyal Hazırlama*” diye bir ders var, orada zaman zaman yabancı dil öğretimine yönelik materyaller de vardı, orijinal fikirler çıkmıyordu, çok nadir çıkıyor hepsi birbirinin tekrarı gibi. Örneğin kartonla bir saat yapıyor arkadaşından görüyor, aynısını yapıyor; oysa evden bir saat getir, işlevsel.

Bu çerçevede öğretmen eğitimcisinin sınıf içi örnek öğretim materyalleri (n=33) incelendiğinde kelime bilgisi (f=17), dil bilgisi (f=7), iletişim becerisi (f=5), ve sosyokültürel beceri (f=4) odağında öğretmen adaylarına yön verdiği belirlenmiştir. Sonuç olarak, Doç. Dr. Tuğrul bir dönemlik sadece örnek öğretim materyalleri ışığında kuramsal açıdan yeterli bulduğu ilgili derste, kuramda öğretmen adaylarını erken yaşta yabancı dil öğretimi konusunda bilinçlendirmeyi esas aldığını belirtmiştir:

[...] Çünkü öğretmen adaylarının bu yönde becerileri eksik hazırlamada [...] yetişkinlere nasıl öğretirsek çocuklara da öyle öğretiriz yaklaşımındaydılar. [...] Bir iki dönemden sonra fark ettim, etkili olmuyor dolayısıyla ben profesyonellerce hazırlanmış öğretim materyallerini kullandım. Çünkü bir dönemlik ilk

erken yaşta yabancı dil öğretimiyle karşılaşılıyorlar, bir dönemde yetkin olamıyorlar, çok spesifik bir konu. [...] yabancı dil öğretimini doğal olmayan ortamında öğretmeye çalışıyoruz. [...] En önemli beceri erken yaşta yabancı dil öğretimi konusunda bilinçlendirmek öğretmen adaylarını. Bu bilinçlendirme teorik bir derstir, burada teorik bilgidен sonra uygulama kısmı da artık öğretmen adayının kendisine kalır. Yeterli geliyor bu bir dönemlik üç saatlik ders.

Tartışma, sonuç ve öneriler

Erken yaşta yabancı dil öğretiminde hedeflenen amaç ve becerileri saptamak amacıyla, Türkiye’de Fransızca Öğretmenliği Programında yer alan ‘Çocuklara Yabancı Dil Fransızca Öğretimi’ dersinde kültürlerarası iletişim becerisinin izlerinin öğretmen eğitimcilerinin ve öğretmen adaylarının sınıf içi uygulamalarındaki öğretim materyalleri ışığında belirlenmeye çalışılan bu araştırmanın sonucunda, iletişim becerisinin öncelikli beceri olarak ele alındığı saptanmıştır. Lussier, Auger, vd.’nin belirttiği üzere (2003, s.196) “İletişim becerisinin modern dillerin öğretilmesi/öğrenilmesinin on yıldan fazla bir süredir dört bileşen (dilsel, söylemsel, toplumdilbilimsel, stratejik yeterlilik) etrafında geliştiğini göstermektedir.” Leclercq (2002, s.60-62) yabancı dil öğretiminin sadece iletişime becerisi öncelikli olmasını şu şekilde açıklamaktadır: “Avrupa Konseyi, yabancı dil öğretiminde öncelikle iletişime ve ardından program ve kitapların ele alınmasında dil seviyelerinin kullanımına atfedilen önem hususunda etkili bir şekilde takip edildi. Bu, şüphesiz o zamanlar siyasi ve eğitim belirleyicileri arasında, modern dil öğretim yaklaşımlarında hatırı sayılır bir geri kalmışlık olduğuna dair yaygın izlenimle açıklanabilir.” Siqueira da (2017), kültürlerarası eğitimi ele alırken öğretmenlerin kişisel görüşleri ve inançlarının, programların, materyallerin topyekûn uyum içinde gitmesi beklenirken öğretmen eğitimcilerinin dilleri bir kurallar dizisi ya da küreselleşmenin çıktısı amaçlar doğrultusunda görmenin ikileminde hâlâ derin bir çatışmanın tuzağına düşmüş gibi görüldüğünü belirtmiştir ve öğretmen eğitimcilerinin duruşunu kültürlerarası öğretmen eğitimcisi olarak ciddi şekilde yeniden düşünmenin önemine işaret etmiştir. Tam da burada söz konusu çatışmanın ötesinde, iletişim becerisi ile kültürlerarası iletişim becerisinin ortak keşittiği tam da ‘iletişim’ noktasında, kültürlerarası iletişim becerisinin iletişim becerisini özellikle ne denli tamamladığı hususların altını sorgulamak gerekir: “Dil becerileri için, D-AOBM tarafından önerilen tipoloji (genel beceriler ve dilsel iletişim becerisi), dilsel iletişim etkinlikleriyle birleştiğinde bir başlangıç noktası olarak hizmet edebilir. Kültürlerarası eğitim ile ilgili olarak, paylaşılan öğretim içeriği mutlaka sadece dil öğretimi ile bağlantılı değildir.” (Beacco, Byram, Cavalli, vd., 2010, s.9). Diğer taraftan, “Dil öğrenimi iletişime odaklanırsa, dil konuşuruyula iletişimde atanan ifade etme ve anlama becerilerinin ötesine geçen hedeflere ulaşmak için diğerini dikkate almaya ve eleştirel düşünmeye ihtiyaç duyar.” (Leclercq, 2002, s.69). Tam da bu noktada kültürlerarası iletişim becerisinin bileşenlerinden temelleri erken yaşta atılan kültürel düzeyde eleştirel farkındalık (savoir-s’engager) bileşeninin tamamlayıcı rolü büyüktür. Bir diğer taraftan da öğretmen eğitimcilerinin çocuklara yabancı dil öğretiminin amaçlarında erken yaşta kaynak dil-kültürden farklı bir dil-kültür ile karşılaşma esnasında nispeten kültür odaklı hedeflere de yöneldiğini belirtmek gerekir. Hagage’e (1996) benzer şekilde Sevil (2003, s.186-187) de dil-kültüre erken yaşta ilgi uyandırılması hususunda, çocuklara yabancı dil öğretiminin amaçlanan hedeflerine şu şekilde işaret etmiştir: “Erken yaşta yabancı dil öğretiminin hedefi, öğrenilen dili çocuğa ana dili kullandıracak beceriler kazandırmak değil, kendi dili ve kültürünün dışında dillerin ve kültürlerin varlığının bilincini vermektir. Bu bakımdan erken yaşta yabancı dil öğretimi, kültürlerin çeşitliliğine açılan bir pencere işlevi taşımaktadır.”

Öte yandan Willems’in (2002, s.19) değindiği üzere, dil öğretmenlerinin “Dil öğretiminde kültürlerarası bir yönelimi benimsemesinin nedenleri, onlara sadece derslerin içeriğini değil, kullandıkları öğretim yaklaşımını da sorgulamak için yeterli neden sağlayacaktır.” Öğretmen eğitimcilerinin ve dolayısıyla öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu, tüm bu İletişimsel yaklaşım ve onun doğrultusunda iletişim becerisi amacı odağında yer yer de Eylem odaklı yaklaşım arasındaki gelgitleri, son yaklaşımı bir öncekinin doğal olarak bir uzantısı olarak görmenin ötesinde temelde hedeflenen amaç ve becerilerde kargaşaya sebebiyet vermektedir. Tam da burada, bilhassa erken yaşta yabancı dil-kültür öğretiminde kültüre atfedilen

yer ve önemin kültürlerarası yaklaşımca ön plana çıkarılan kültürlerarası iletişim becerisi ve bileşenleri ışığında gözler önünde serildiği üzere (Kurt, 2018; 2019), ta ki Eylem odaklı yaklaşıma değin kültürün yabancı dil-kültür öğretimine ne denli yön verdiğini iyi irdelemek gerekir. Yine bu noktada araştırma kapsamındaki öğretmen eğitimcilerinin geneline hemfikir olunan dil-kültür sıkı ilişkisi hususunda, durum çalışması I'deki öğretmen eğitimcisinin tereddütlerine açıklık getirmek gerekir: İç içe geçmiş dil-kültür bütünlüğünden birini öncelemenin yahut bir dili çok boyutlu katmanlarından sığ tutmanın ötesinde, kültürün bir beceri olarak alt bileşenleri katmanında nasıl ele alındığı önem arz eder: Kültürel mi? Sosyokültürel mi? Kültürlerarası mı? Nitekim, kültürü kaçınılmaz dil-kültür ilişkisinden ibaretle genellikle kültürel bilgilerin aktarımına indirgemenin, kültürün yabancı dil öğretiminde esasen nasıl ele alındığı temeline dayanan tartışmaların yanı sıra kavramsal kargaşaları ve yanılgıları körükleyeceği öngörülmektedir. Dolayısıyla öğretmen eğitimcilerince dahi yükselen sesler dikkate alındığında, erken yaşta yabancı dil öğretiminin hedeflenen amaç ve becerilerinde öğretmen eğitimi programlarınca kültürlerarası iletişim becerisinin hedef kitle çocuklara öğretim yöntemlerini amaçlayan gelecek çalışmaların önemi büyüktür.

Kaynakça

- Abdallah-Preteille, M. (1991). *Langue(s), culture(s) et communication*. Dans M. Garabedian et F. Weiss (éds.), *Enseignements/Apprentissage précoce des langues* (pp.95-102). Vanves : Hachette F.L.E.
- Aguilar, M. J. C. (2009). Intercultural communicative competence in the context of the European higher education area. *Language and Intercultural Communication*, 9 (4), 242-255, DOI: 10.1080/14708470902785642
- Ağildere, S.T., & Tertemiz, N. I. (2013). Intercultural skills in the newly developed elementary and the revised secondary French Curricula in relation to Common European Framework of Reference for Languages. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1414-1417.
- Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2003, 3-5 décembre). Intercultural competence and the politics of foreign language education. *VIII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura (SEDLL)*
- Byram, M., & Feng, A. (2004). Culture and language learning: teaching, research and scholarship. *Language Teaching*, 37, 149-168. Doi:10.1017/S0261444804002289
- Byram, M., Holmes, P., & Savvides, N. (2013). Intercultural communicative competence in foreign language education: questions of theory, practice and research. *The Language Learning Journal*, 41 (3), 251-253, DOI: 10.1080/09571736.2013.836343
- CEFR (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Cambridge University Press.
- Dabène, L. (2003). Préface. Dans M. Candelier, *L'éveil aux langues à l'école primaire - EVLANG : bilan d'une innovation européenne* (pp.13-17). Bruxelles: De Boeck.
- Garrido, C., & Álvarez, I. (2006). Language teacher education for intercultural understanding. *European Journal of Teacher Education*, 29 (2), 163-179. <https://doi.org/10.1080/02619760600617342>
- Hagage, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Paris: Éditions Odile Jacob.
- Kilimci, A. (Ed.) (1998). *Anadilinde çocuk olmak*. İstanbul: Papirüs.

Kramersch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 57-78.

Kurt, Ç. (2018). Enseignement/apprentissage interculturel précoce des langues étrangères : État des lieux exploratoire dans la formation des enseignants en Turquie. *Thèse de Doctorat Inédite*, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Kurt, Ç. (2019). “L’enseignement / Apprentissage Interculturel Precoce Des Langues Etrangères : Pourquoi ? Quand ? Comment ?”. *Uludağ University Faculty of Arts and Sciences Journal of Social Sciences*, Vol. 20, Iss. 37, p. 865-887. DOI: 10.21550/sosbilder.519360

Kurt, E. (2022). Çocuklara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürlerarası Farkındalık ve Kültürlerarası İletişim Yetisi. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 7 (1), 1-22.

Lázár, I. (2011). Teachers’ beliefs about integrating the development of intercultural communicative competence in language teaching. *ForumSprache*, 5, 113-128.

Leclercq, J. M. (2002). Figures de l’interculturel dans l’éducation [Facets of interculturality in education]. Strasbourg: Editions du Conseil de l’Europe.

Lussier, D., Auger, R., Urbanicova, V., Armengol, M., De la Serna, M. P., & De Miguel, M. C. (2003). Les représentations des Autres et des autres cultures dans le contexte de la formation initiale et continue des enseignants (pp.191- 223). Dans G. Zarate, A. Gohard-Radenkovic, D. Lussier, & H.Penz (éds.), *Médiation culturelle et didactique des langues*. Strasbourg: CELV/ Éditions du Conseil de l'Europe.

Sevil, N. (2003). *Erken yaşta yabancı dil öğretimi: ilkeler*. Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar (ss.184-189) (Ed: M, Sevinç). İstanbul: Morpa Yayınları.

Siqueira, S. (2017). Intercultural language educators for an intercultural world: action upon reflection. *Intercultural Education*, 28 (4), 390-407. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1334396>

Willems, G. (2002). *Politique de formation des professeurs de langues en faveur de la diversité linguistique et de la communication interculturelle [Language teacher education policy promoting linguistic diversity and intercultural communication]*. Strasbourg : Conseil de l’Europe.

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

Yin, R.Y. (1994). *Case study research: Design and methods (4th Edition)*. Thousand Oaks: Sage Publication.

İlkokullarda Yetiştirme Programına (İYEP) Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Recep KARADAŞ¹
Trabzon Üniversitesi

Durmuş EKİZ²
Trabzon Üniversitesi

Taner ALTUN³
Trabzon Üniversitesi

Özet

Bu araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) kapsamında açılan kurslarının etkililiği belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada nitel araştırma modelinden yararlanılmıştır. Araştırmaya 2018-2019 öğretim yılında İstanbul ili Sancaktepe ilçesinde 4 ayrı resmi ilkokulda İYEP sınıfında veya kendi sınıfında İYEP uygulamaları yapan 21 öğretmen katılmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla veriler elde edilmiştir. Elde edilen nitel veriler içerik analiz yöntemiyle sürekli inceleme yapılarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda İYEP uygulamalarına öğrenci belirleme aracında eksiklikler olduğu, öğretim materyallerinde sorunlar olduğu görülmüştür. Program kapsamında açılan sınıflarda öğrenci başarılarının arttığı ancak sınıf içerisinde birleştirilmiş sınıf benzeri yapılan uygulamanın verimli olmadığı vb. sonuçlara ulaşılmıştır. Uygulama yapılacak ÖBA'lar yorum ve muhakeme yeteneğini ölçmeye daha fazla imkân tanıyabileceği, kendi sınıfında birleştirilmiş sınıf mantığı ile yapılan İYEP uygulamaları zaman ve iş gücü israfına neden olduğu, dolayısıyla bu uygulamaya son verilerek İYEP sınıfları çoğaltılıp yaygınlaştırılabileceği, oluşturulan sınıflarda öğrenci sayıları mümkün olduğunca azaltılabileceği, ihtiyaç oluşması durumunda bire bir eğitime imkân tanınabileceği, İYEP kitapları güncellenerek, hataların giderilmesi ve öğrenci durumları göz önüne alınarak materyaller geliştirilebileceği, İYEP programından faydalanan öğrencilerin gelişim ve akademik durumlarına göre esnek programlar uygulanarak, gelişimin sürekli olması sağlanabileceği gibi önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İlkokullarda yetiştirme programı, İYEP, öğretmen görüşleri, kurslar

Investigation of Teacher Views on The Training Program In Primary Schools (TPIPS)

Abstract

In this study, the effectiveness of the courses opened within the scope of the primary education program (TPIPS) within the scope of the Ministry of National Education was determined. A qualitative research model was used in the study. In the 2018-2019 academic year, 21 teachers who applied TPIPS in four official primary schools in Sancaktepe District of Istanbul province or in their own class participated in the study. Data were obtained through the semi-structured interview form created by the researcher. Qualitative data were analyzed by using content analysis method. As a result of this research, it was observed that there were deficiencies in the Student Selection tool for TPIPS applications and there were problems in teaching materials. Students' success in the classes opened within the scope of the program is increased but the application in the classroom is not efficient and so on. leads to conclusions. Student identification tool to be implemented may provide more opportunities to measure interpretation and reasoning ability, TPIPS applications carried out with the combined class logic in their own classroom cause waste of time and labor, therefore this practice can be stopped, TPIPS classes can be increased and expanded, and the number of students in the created classes can be reduced as much as possible, Suggestions have been made, such as one-to-one education can be provided in case of need, materials can be developed by updating TPIPS books, eliminating errors and taking into account student situations, and flexible programs can be applied according to the development and academic status of the students benefiting from the TPIPS program, thus ensuring continuous development.

Key Words: training programme in primary school, TPIPS, investigation of teachers, courses

¹ Sorumlu Yazar. Doktora öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, recepkaradas0123@mail.com

² Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, durmusekiz@yahoo.com

³ Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, taltun@trabzon.edu.tr, ORCID:0000-0001-9946-7257

Giriş

Öğrencilerin sınavlara hazırlanmasına, bir üst öğrenim kurumuna geçişe yönelik eğitim veren dershanelerin kapanmasına dair yönetmelik 14 Mart 2014 tarihinde yürürlüğe girmiştir. 14.03.2014 tarihli ve 28941 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan ayrıca 01.03.2014 tarihli ve 6528 sayılı " Mili Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanunun 9. Maddesinde yapılan değişiklik ile dershanelerin işlev ve işleyişi durdurulmuştur (<http://ookgm.meb.gov.tr/>). Kanun maddesinin yürürlüğe girmesiyle birlikte dershanelerin bir kısmı kapanırken bir kısmı ise kademeli olarak özel okullara dönüştürülmüş, bir kısmı dershane olarak faaliyetine devam etmiştir. Akabinde 1 Eylül 2015 tarihi itibariyle tüm özel dershanelerin kapatılmasıyla birlikte devlet kurumları öğrencilere ücretsiz olarak kurslar açmıştır.

Kalabalık sınıflar, öğretim materyallerinin yetersizliği, öğretmen niteliğinin istenen düzeyde olmaması, programlardan kaynaklanan sorunlar, merkezi sınavlar, okullardaki fiziki imkân eksiklikleri, zaman yetersizliği gibi nedenler öğrenci seviyelerinde değişmelere neden olmaktadır (Darling ve Hammond, 2000). Ek ders, kurs, özel ders, birebir ders gibi kavramları da içine alacak şekilde ek eğitim, destek eğitimi veya tamamlayıcı eğitim gibi farklı isimlerle ifade edilen tamamlayıcı eğitimlere Stevenson ve Baker (1992) "Gölge Eğitim" tanımını kullanarak, formal eğitim veya okullar dışında yapılan eğitsel etkinlikler şeklinde açıklamıştır.

Akademik başarı üzerinde etkili olan etkenlerden birinin özel dersler, kurslar, takviye eğitimler vb. ek eğitimler olduğu ve bu eğitimlere yönelik ihtiyacın daha iyi bir eğitim-öğretim alma, okul başarısını arttırma, bir üst öğrenim kurumuna geçişte istekleri karşılama gibi nedenlerden kaynaklandığı belirtilmektedir (Sarıca, 2018). Destekleme ve yetiştirme kursları adı altında açılan bu kurslarda dersler, kamuda çalışan öğretmenler tarafından verilmiştir. Destekleme ve Yetiştirme Kursları Programından başarılı sonuçlar alınması nedeniyle bu çalışmanın benzerinin ilkokullarda yapılması planlanmıştır. İlk defa 2018-2019 öğretim yılında MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü bünyesinde UNICEF iş birliği ile ilkokullarda Türkçe ve matematik dersleri kazanımlarını çeşitli sebeplerle edinememiş öğrencilerine yönelik ilkokullarda Yetiştirme Programı uygulamaya alınmıştır.

İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP), İlkokulların 3'üncü ve 4'üncü sınıflarına devam eden ancak özel eğitim tanısı olmayan, önceki eğitim ve öğretim yılları içinde çeşitli nedenlerle Türkçe ve matematik dersi öğretim programlarında yer alan ve bu program kapsamında belirlenen kazanımları yeterli düzeyde edinemeyen öğrencilerin yetiştirilmesi için uygulanan program şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2018).

MEB (2018) tarafından programın amacı: "*Öğrencilerin Türkçe ve matematik derslerinde İYEP kapsamında belirlenen kazanımlara ulaşmalarını sağlayacak etkinlikler ve öğrenme yaşantıları planlamak, öğrencilerin psikososyal açıdan desteklenmesini sağlamak, akademik başarısızlıktan kaynaklanan devamsızlıkların önüne geçmek, programa dâhil edilen öğrencilerin beklenen öğrenme seviyesine ulaşmasına yardımcı olmak, sorun çözebilen, iletişime ve öğrenmeye açık, özgüven ve sorumluluk sahibi sağlıklı ve mutlu bireylerin yetişmesine imkân sağlama*" şeklinde açıklanmıştır.

İYEP uygulamalarının işlevselliğini arttırmaya yönelik, il ve ilçelerden belirlenen temsilci kursiyerlere 2018 yılında Afyonkarahisar'da yönetici eğitimi semineri verilmiştir. İYEP yönetici eğitimi semineri, "MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü" tarafından ilkokullarda 3 ve 4. sınıfa devam eden; okuma-yazma-anlama becerileri ile doğal sayılar-doğal sayılarda dört işlem kazanımlarına yeterli düzeyde ulaşamayan öğrencilerin bu kazanımlara ulaşmalarını sağlamak adına 81 ilde uygulanmaya konulması, programın aksatılmadan yürütülmesi maksadıyla düzenlenmiştir. İYEP yönetici eğitimi seminerinde, 472 kursiyere, programın amaçları, hedef kitlesi, içeriği, öğrenci belirleme süreci, programın uygulama adımları, psikososyal destek uygulamaları, öğrencilere yaklaşım, izleme ve değerlendirme süreci, okullarda kurulacak kurul ve komisyonlar, raporlama süreci konularında, 18 saatlik eğitim verilmiştir (MEB, 2018).

İYEP uygulamaları esnasında, öğretmenlerin belirlenen öğrencilere, 10 kişilik gruplar olacak şekilde, ders saatleri dışında haftada 10 saat eğitim vermesi düşünülmüştür. Ancak derslik eksiği, programa dahil olmak

isteyen öğretmen bulunamayışı gibi nedenlerle, gruplar oluşturulmadığı durumlarda, her öğretmenin kendi dersi içerisinde birleştirilmiş sınıf mantığı uygulama yapması istenmiştir. Kendi sınıflarında İYEP uygulamaları yapan öğretmenlere, İYEP uygulama ücreti ödenmeyeceği MEB tarafından açıklanmıştır.

İYEP öğrenci belirleme sürecinde yabancı uyruklu (Suriyeli) öğrenciler seviye belirleme sınavlarına alınmamış ancak daha sonra Suriyeli öğrencilerin programa dahil edilmesi yönünde alınan karar okullara gönderilerek, bu öğrencilerin programdan yararlanması sağlanmıştır. Türkçe matematik becerileri beklenen seviyelerde olmayan öğrencilerin İYEP sınıflarından yararlanmaları esnasında 2019 yılında yayımlanan genelge ile aşağıdaki hususlara uyulması planlanmıştır.

“İYEP’e dâhil edilecek öğrenciler belirlenen eksiklikleri doğrultusunda programa alınacağı, İYEP uygulamalarının öğrencilerin kendi okullarında gerçekleştirilmesi esas olduğu, Öğrencilerin akranlarından ayrışma hissine kapılmasını önleyici tedbirler alınması, Öğrencilere İYEP kapsamında psikososyal destek sağlanması, Öğrencilerin program süresince devamları sağlanması, Velilerden hiçbir ad altında ücret alınmaması” gerektiği deklare edilmiştir.

Destekleyici bir program olarak, Türkçe ve matematikten üçer farklı modül seviyesi içerisinde öğrencilerin ihtiyaç duyduğu, eksik olduğu tespit edilen ders ve modüllerden programa dahil edildiğinden hareketle, programın ilkelerinde belirtildiği üzere “öğrencilerin belirlenen eksiklikleri doğrultusunda programa alındığı” söylenebilir (Gençoğlu, 2019). Toptaş ve Karaca (2019), İYEP uygulamasının ana hedefinin okuma, yazma becerileri ve doğal sayılar, doğal sayılarda dört işlem kazanımları açısından akranları ile eşdeğer bilgi ve beceriye sahip, yaratıcı ve pozitif düşünen, kendi eksiklerinin farkına vararak eksiklerini gidermeye istekli bireyler yetiştirmesi olduğunu açıklamıştır. Ancak Yıldız ve Kılıç (2019), bu çalışmanın asıl amacı olarak görülen, Türkiye’deki binlerce öğretmen ve milyonlarca öğrenciyi etkileyen, 2018/2019 eğitim-öğretim yılından itibaren MEB tarafından hayata geçirilen ilkokullarda yetiştirme programı genel olarak değerlendirildiğinde, olumlu bir uygulama olmakla birlikte uygulama sürecinde hala bazı eksikliklerin ve aksaklıkların olduğunu açıklamıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; ülkemizde ilkokullarda eğitim gören ve belirli seviyede kazanımları edinememiş öğrencilerin tespit edilerek bu öğrencilere yönelik yapılan “İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP)” çalışmalarının yeterliliğinin, öğrenci başarısına etkilerine yönelik öğretmen görüşlerinin tespit edilmesidir. Öğretmenlerin görüşlerine göre proje hakkında dönütler oluşturulup eksik bulunan durumlara yönelik önerilerde bulunmaktadır. Tespit edilen olumlu veya olumsuz etkenlerle projeyi uygulayanlara önlem almaları için fırsat sunma, eksiklik veya aksaklıkların giderilmesi için uygulama yapanlara tavsiyelerde bulunarak projenin öğrenciler için faydasının artırılması hedeflenmiştir.

Araştırmanın Önemi

Ülkemizde tüm devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerin, eğitimin tüm kademelerinde başarılarının artması için çeşitli faaliyetler yapılmakta, değişik eğitimler hazırlanmaktadır. Öğrencilerin tamamının belirli seviyenin üstünde olması için tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de alternatif programlar oluşturulmaktadır. Bu alternatif programlar; genellikle kazanımları tam edinemeyen öğrencilere yönelik takviye kurslar yapılması şeklinde hazırlanmıştır. Bu eğitimlerin en başında Destekleme ve Yetiştirme kursları gelmektedir. Finanse edilen bu programların kimisi hafta sonu kimisi hafta içi yapılmaktadır. Ayrıca yapılan düzenleme ile İYEP programına sonradan Suriyeli öğrencilerde dahil edilmiştir. Bulunduğu ülkenin dilini öğrenemeyen öğrencinin kültürlenme süreci zayıf, öğretimden edineceği kazanım minimum seviyede olacaktır. Okullaştırılmayan ve kültürlenme süreci yaşamayan mülteci öğrencilerin ilerleyen süreçte büyük sorun olması kaçınılmazdır. Bu bağlamda öğrencilere verilecek eğitimin niteliği büyük önem taşımaktadır. Onların sorunları, ihtiyaçları ve seviyeleri tespit edilerek programlara yön verilmelidir. Aksi halde iş, enerji ve maddi kayıplar yaşanabilir. Tüm bu nedenler göz önüne alınarak İYEP programının etkililiğine, varsa eksiklerinin tespit edilmesine yönelik çalışma yapılması gereği hissedilmiştir.

Yöntem

Bu araştırmada yöntem olarak nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Mevcut duruma müdahale etmeden araştırılan kişi, olay veya olguyu olduğu gibi tanımlamayı amaçladığından araştırmada, durum tespitine yönelik betimsel bir model tercih edilmiştir (Lincoln ve Guba, 1985). Betimsel modelle, bir konudaki mevcut durum araştırılır. Bu tür araştırmalarda ele alınan olaylar ve durumlar ayrıntılı bir şekilde araştırılmakta, daha önceki olaylar ve durumlarla ilişkisi incelenerek, “Ne” oldukları betimlenmeye çalışılmaktadır (Tanrıöğen ve Sarpkaya, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu; 2018/2019 öğretim yılında, İstanbul ili Sancaktepe ilçesine bağlı 4 kamu İlkokulunda 3. Ve 4. Sınıflarda görev yapan, İYEP programı kapsamında MEB tarafından yapılan seviye tespit sınavıyla belirlenen öğrencilere kurs veren veya sınıfında İYEP programına dahil edilen öğrencisi bulunan öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu okullarda İYEP programına dahil edilen toplam 195 öğrenci bulunmaktadır. Belirlenen 195 öğrenci için görev yapan 21 öğretmen bulunmaktadır. Program kapsamında üçüncü ve dördüncü sınıf öğrenci seviyelerine yönelik eğitim verildiği için, İYEP sınıfında veya kendi sınıfında ders veren 21 öğretmen ile çalışma yapılmıştır. Bu öğreticilerin 11’i üçüncü sınıf, geriye kalan 10 öğretici ise dördüncü sınıf düzeyinde sınıf öğretmenliği yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada İYEP (İlkokullarda Yetiştirme Programı) kapsamında verilen eğitimin etkililiğini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından “yarı yapılandırılmış görüşme (mülakat) formu” araştırma ile ilgili nitel veri toplama aracı olarak geliştirilmiştir. Araştırmacı, öğreticilerin konu ile ilgili görüşleri ve fikirleri doğrultusunda veri toplama aracı için ham olarak 15 madde hazırlamıştır. Konu alanı uzmanından görüş alarak, ölçme aracından 7 madde çıkarılmıştır. Son durumda, veri toplama aracında öğreticilerle mülakat yapmaya dönük açık uçlu 8 madde kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma nitel yaklaşıma göre yapılmıştır. İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) kapsamında takviye eğitimlerin nasıl gerçekteştiğini tespit etmek ve projenin etkililiğine eleştirel gözle bakmak için öğreticilere yönelik araştırmacı tarafından hazırlanan ölçme aracı kullanılmıştır. Ölçme aracına verilen cevaplara yönelik içerik analizleri yapılmıştır. Nitel verilerin çözümlenmesinde araştırmacı değişik zamanlarda öğreticilerin ifadelerini okumuş ve ifadeleri sorunlara yönelik olanları temalar olarak belirlemiştir. Aynı veri setinin Türkçe öğretmeni tarafından okunması sağlanarak gerekli düzenlemeler gerçekteştirilmiştir. Nitel araştırmaların geçerlilik ve güvenilirliği üç şekilde yapılmaktadır. Bunlar: yorumların katılımcılara sunulması, birden fazla veri toplama aracının kullanılması ve verilerin analizinin başka bir uzman tarafından yapılması. Her üçünün de yapılması ya da birinin yapılması nitel araştırmalar için yeterli olduğu ileri sürülmektedir (Ekiz, 2003).

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde yapılan görüşme tekniğinden elde edilen verilerin analizleri ve bulgularına yer verilecektir.

İstanbul’un Sancaktepe ilçesinde kamuya ait 4 ilkokulda öğretici olarak görev yapan İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) projesi kapsamında eğitim veren 21 öğreticiye ulaşılmıştır. Bu öğreticilerin cinsiyetlerine göre dağılımları aşağıda tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1: Öğreticilerin cinsiyetlerine ve sınıf seviyelerine göre dağılımları

	3. Sınıf	4. Sınıf	Toplam
Kadın	8	4	12
Erkek	7	2	9
Toplam	15	6	21

Tablo 1'e göre ankete cevap verenlerin çoğu kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. 3 sınıf seviyesinde 15 öğreticinin 8'i, 4. Sınıf seviyesinde eğitim veren 6 öğreticinin 4'ü kadın öğretmenlerden oluşmuştur. Bu bağlamda mülakat yapılan öğretmenlerin oransal olarak %58'i kadınlardan oluştuğu görülmüştür. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı tarafından paylaşılan istatistikî verilere göre 2021-2022 öğretim yılında resmi ilkokullarda toplam 275.767 sınıf öğretmeni görev yapmaktadır (sgb.meb, 2023). Bu öğretmenlerin 172.851'inin kadın öğretmenlerden oluştuğu, oransal olarak bakıldığında kadın öğretmenlerin toplam öğretmenlere oranı %62,70'dir. Yapılan çalışmada genel oranlara yakın dağılım olduğu söylenebilir.

Tablo 2: Öğreticilerin mesleki çalışma yıllarına göre dağılımları

Çalışma yılı	Frekans (f)
0-5 yıl	3
6-10 yıl	7
11-15 yıl	8
16 ve üzeri yıl	3
Toplam	21

Tablo 2'ye bakıldığında mülakat yapılan öğretmenlerin hemen hepsinin tecrübeli oldukları görülmüştür. Meslekte en yeni olan öğretmen 4 yıllık öğretmendir. Tecrübeli öğretmenlerin İYEP'ten önce ve sonraki öğrenci durumlarını sağlıklı analiz edebilecekleri varsayılmıştır.

Öğretmenlere İYEP uygulamalarına öğrenci belirleme çalışmaları hakkında görüşleri sorulduğunda; 7'si olumlu geriye kalan 14'ünün olumsuz cevap verdiği görülmüştür. Bu nedenle cevapları olumlu ve olumsuz olarak ayrı ayrı ele alınmıştır. Öğretmenlerin cevaplarına aşağıda yer verilmiştir.

Öğretmenlerden olumlu görüş bildirenlerden genel manada ölçme aracı ve soruların öğrenci seviyesine uygun hazırlandığı, öğrenci seçiminde tutarlı ayırım yaptığı yönünde görüşleri olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öğrenci seçme aracına yönelik olumlu 7 görüş bildirdiği düşünüldüğünde ölçme aracının olumsuz bulunduğu değerlendirilebilir. İYEP uygulamalarına öğrenci seçimini olumlu yönde değerlendiren öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Öğrenci seçimi gayet iyiydi. Öğrenci seviyelerine uygun sorular sorularak öğrenci belirleme çalışmaları yapıldı.”

“İYEP uygulamalarına seçilen öğrencilerin hepsi diğer öğrencilerden geri kalan öğrencilerdi. Sistem öğrenci tespitini çok doğru bir şekilde yaptı. İYEP'e ihtiyaç duyan öğrencileri çok iyi ayırt etti. Bana sorsalar yine seçilen öğrencileri gönderirdim.”

“İYEP için uygulanan testin herhangi bir eksiği fazlalığı yoktu yalnız uygulama için vakit anlamında eksikler vardı.”

“Millî Eğitim Bakanlığının göndermiş olduğu kitapçıklarla değerlendirme yapıldı. Bakanlığın göndermiş olduğu ölçüm değerlendirme formunu oldukça yeterli ve ihtiyaçları tespit etmede başarılı buldum.”

Ölçme aracı hakkında olumsuz görüşü olan öğretmenlerin görüşleri arasında bazıları özetle şu şekilde sıralanabilir. Açık uçlu sorular bulunmakla beraber daha çok açık uçlu soru sorulması görüşü yaygındır. Öğretmenlerin öğrencileri bireysel olarak yanına çağırıp sınav esnasında öğrenciyle konuşmasının doğru bulunmadığı, ölçme için verilen sürenin yeterli olmadığı, ayırt ediciliğın olmadığı, bilen ile bilmeyenin aynı derecede zorlandığı, 3. sınıf ile 4. sınıf öğrencilerinin aynı ölçme aracıyla değerlendirilmelerinin doğru olmadığı şeklinde görüşler bildirmişlerdir. Dilekçi (2019), yaptığı çalışmada aynı doğrultuda sonuçlara ulaşmıştır. Buradan hareketle öğretmenlerin sorunlarının devam ettiği ve sorunlara çözüm üretilmediği sonucuna ulaşılabilir. Bu doğrultuda İYEP uygulamalarına öğrenci seçimini olumsuz yönde değerlendiren öğretmenlerin bazı söylemlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Öğrenciler verilen süre içinde testi yetiştiremediler bu nedenle iki günde yapmak durumunda kaldık. Daha önce karşılaşmadıkları soru tipleri vardı. Ayrıca her öğrenciyi öğretmen tek tek çağırıp kısık sesle diğerlerini rahatsız etmeden soru okuması sınavı daha da uzattı. Bu nedenle öğrencilerin gerildiklerini düşünüyorum ”

“Öğrencileri tespit etme için kullanılan ölçüm aracı geliştirilmeli. Daha fazla açık uçlu soru olmalı. Tüm öğrenciler sınava alınmamalıydı. Bana kalırsa öğretmenlerin belirleyeceği öğrenciler bu sınava alınmalıydı. Öğretmen görüşü alınması daha doğru olabilirdi.”

“Öğrencilerin seviyeleri birbirine yakındı ancak 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin aynı sınava tabi olmalarının dezavantaj olduğunu düşünüyorum. Farklı sınıf seviyelerine farklı ölçekler geliştirilmelidir.”

“İYEP uygulamalarına öğrenci seçimini başarılı bulmuyorum bence sınavın ayırt ediciliği iyi değildi. Sınıf içerisinde başarılı öğrencilerin İYEP sınıfına seçildiğini gördüm. Zorunlu olarak aynı gün sınava giren hasta öğrenci İYEP’e alındı. Heyecanlanan öğrenci İYEP’e alındı. Buna benzer örnekler çoktu. Bu nedenle okul idaremiz yaklaşık 98 öğrenciyi komisyon kararıyla İYEP’ten çıkarmak zorunda kaldı.”

Öğretmenlere Millî Eğitim Bakanlığı tarafından okullara gönderilen İYEP öğretim materyalleri hakkında görüşleri sorulduğunda; 8’i olumlu geriye kalan 13’ünün olumsuz cevap verdiği görülmüştür. Bu nedenle öğretmenlerin cevapları olumlu ve olumsuz olarak ayrı ayrı ele alınarak yer verilmiştir. Öğretim materyallerinin öğrenci seviyelerine uygun olduğunu, ihtiyaca dönük ve işlevsel olarak hazırlandığını, yeterli seviyede gönderildiğini, içeriğın amaca uygun hazırlandığını belirtmişlerdir. MEB tarafından okullara gönderilen İYEP öğretim materyalleri hakkında olumlu yönde fikir beyan eden öğretmenlerin görüşlerinin bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

“İYEP kursu öğrencilerin eksiklerini tamamlamada çok faydalı olduğu kanısındayım. Bu öğrencilere yönelik olarak hazırlanan kitapların içeriği tamamen amaca uygun olarak hazırlanmıştır.”

“Kitaplarda yer alan kazanım değerlendirme ve ölçekler gayet güzel ve ihtiyaca dönük hazırlanmıştır. Öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmelerinde yardımcı olmuştur.”

“Materyallerin kitap anlamında yeterli ve tatminkâr olduğunu düşünüyorum. Bunların yanında video vb. görsel işitsel materyallerde gönderilmelidir.”

Ders materyalleri hakkında olumsuz olarak sayılacak görüşler arasında özellikle Türkçe kitabının uygun olmadığı, sadece okuma yazma öğretimine odaklanıldığı, seviye farklarını gözetmediği, yine Türkçe kitabında okuduğunu anlama çalışmalarının eksik olduğu yönünde görüşler hakimdir. Ayrıca sadece basılı materyal kullanımının doğru olmadığı, görsel işitsel farklı materyallerin hazırlanabileceğini (video ses kaydı), kitapların öğrencilere sevimli gelmemesi nedeniyle alternatif farklı yöntemlere uygun hazırlanması gerektiğini açıklamışlardır. MEB tarafından okullara gönderilen İYEP öğretim materyalleri hakkında olumsuz yönde fikir beyan eden öğretmenlerin görüşlerinin bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

“Türkçe kitabı amacına uygun değil. Sadece okuma yazma bilmeyen öğrencilere yönelik hazırlanmış. Ancak İYEP uygulamalarına sadece okuma yazma bilmeyenler değil Türkçeden geri kalanlar tespit edilerek alındı. Okuma yazma bilip okuduğunu anlamayan öğrenciye yönelik okuduğunu anlama etkinliğine kitaplarda yer verilmemesi bunun bir örneğidir.”

“Kitaptan başka materyal verilmediği için sadece kitap bazlı konuşuyoruz. Ancak öğrenciye önceki yıllarda da şimdi de kitaplar korkutucu ve zor geliyor. Zannediyorum kitaplar öğrenciye sevimli gelseydi öğrenci zaten başarılı olurdu İYEP’e gerek kalmazdı.”

“Basılı materyallerin yanında somut, görsel işitsel materyaller kullanılmalı. Geleneksel eğitimin eksiklerini geleneksel yöntemlerle kapatamayız.”

“Türkçe kitabı oldukça sıkıcı idi. Türkçe modül 1’den kalan bir öğrenci okuma yazma bilmezken yine modül 1 de başka öğrenci okuma yazma biliyordu. Tek tip kitap olunca kitapların bazı öğrenciler için seviye altında, bazı öğrenciler için seviye üstünde olduğu görüldü.”

Öğretmenlere İYEP uygulamalarının işlevselliği, uygulanışı, uygulanabilirliği hakkında görüşleri sorulduğunda genel itibarıyla sınıf içinde birleştirilmiş sınıf gibi yapılan uygulamalardan şikâyetçi oldukları görülmüştür. Öğretmenler bu uygulamanın iş yükü olmasının yanı sıra öğrencilerin verim alamadıklarını, diğer derslerden geri kaldıklarını ve sınıf içerisinde diğer öğrencilerden farklı olduklarını görerek incindiklerini dile getirmişlerdir. Ayrıca sınıfların hali hazırda kalabalık oluşu İYEP uygulamalarına imkân vermediği görüşünü yansıtmışlardır. Uygulamanın sınıf içinde birleştirilmiş sınıf gibi yapılması hem öğretmenleri hem öğrencileri yorduğu görüşü hâkimdir. Bu konuda öğretmenlerin bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

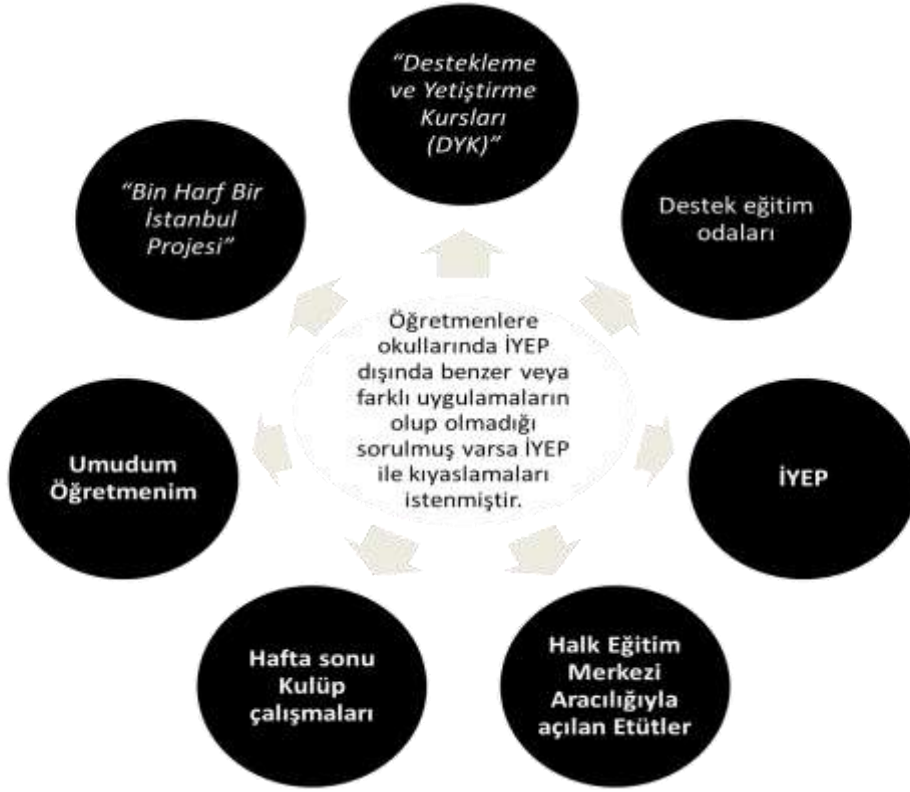
“İYEP uygulamaları sınıfların kalabalık olması nedeniyle istenilen düzeyde yapılamamaktadır. İYEP’ten faydalanan öğrenciler dışlanabilmekte, kendilerinde eksik olduğunu diğer öğrencilerin fark etmesiyle öğrenciler olumsuz etkilenmektedir.”

“İYEP uygulamasını kendi sınıfımda normal ders esnasında yapmaktayım. Uygulamaları takip etmek, geri dönüşler vermek, bunun yanı sıra derslerde diğer öğrenciler için konuları yetiştirmek zaman zaman kargaşaya neden olmaktadır. İYEP kapsamında eğitim alan çocuklar iki farklı dersi kaldıramamaktadır.”

Bu görüşlerin dışında İYEP uygulamalarından verim aldığını, uygulamanın çok başarılı olduğunu belirten öğretmenler bulunmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerde istedik davranışlar yaşandığını, akademik anlamda diğer öğrencilerle aynı seviyeye gelemeseler bile İYEP’li öğrencilerin kendilerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Hökelekli ve Çelik 2022 yılında yaptığı çalışmasında aynı şekilde olumlu görüşlerini sıralamış ve bu çalışmadan farklı olarak programın faydalı oluşunda denetimin oldukça etkili olduğunu savunmuştur. Bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Hafta içi belirlenen günlerde ders sonrası oluşturulan İYEP sınıfında ders yapmaktayım. Proje uygulanabilirliği açısından oldukça olumlu ve öğrenciler için verimli yürütülmektedir. Öğrenciler kendilerini geliştirerek İYEP’ten önceki kötü davranışlarını terk etmişlerdir.”

“Çeşitli sebeplerden akademik anlamda geri kalmış öğrencilerin İYEP sınıflarına alınması çok doğru bir uygulama olmuştur. Öğrencilerde gözle görünür gelişme yaşanmıştır. Daha da geliştirilmesini temenni ediyorum.”



Şekill. Okullarda İYEP benzeri uygulamalar.

Şekilde 1’de görüldüğü gibi öğretmenlere okullarında İYEP dışında benzer veya farklı uygulamaların olup olmadığı sorulmuş varsa İYEP ile kıyaslamaları istenmiştir. Öğretmenlerin okullarında “Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK)”, destek eğitim odaları, “Bin Harf Bir İstanbul Projesi” vb. uygulamaların yapıldığı yönünde cevaplar alınmıştır. Destekleme ve Yetiştirme (DYK) kurslarına isteğe bağlı her öğrenci seviyesini arttırabilmekte, başarılı başarısız her öğrenci dersane mantığıyla katılabilmektedir. Hafta sonları uygulama yapılmaktadır. Destek eğitimi ise sadece dezavantajlı öğrencilere (BEP Raporlu) ders saatleri dışında yapılmaktadır. Destek eğitiminde 1 öğrenciye 1 öğretmen ders vermekte dolayısıyla bire bir eğitim yapılmaktadır. Bin Harf Bir İstanbul projesi ise İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde İYEP ile aynı doğrultuda hazırlanmış bir projedir. Bu uygulamalar içinde öğretmenler en etkili olanın Destek eğitim odası olduğunu belirtmişlerdir. Çünkü yüz yüze, bire bir eğitim olduğu için özel ders gibi işlendiğini, dersler öğrenciler için daha faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Bu doğrultuda cevap veren bazı öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Okulumuzda destek eğitim odaları eğitimi verilmektedir. Bu projenin İYEP’ten daha faydalı olduğunu düşünüyorum. Çünkü İYEP sınıfında 10 öğrenci varken Destek Eğitim Odasında tek öğrenci bulunmaktadır. Tüm enerjinizi tek öğrenciye yoğunlaştırarak daha verimli oluyoruz.”

“Okulumuzda DYK kursları yapılıyor. Bence çok iyi bir uygulama çünkü her öğrenci isteyerek geliyor, zorla getirilmiyor. Ayrıca DYK kursu ücret anlamında daha doyurucu ve hizmet puanı gibi artıları var. İYEP öğretmenleri bu haktan mahrum olarak çalıştırılmaktadır.”

“Bana göre İYEP sadece kazanımları edinemeyen öğrenciler için değil, sınıf seviyesine göre parlak ve zeki öğrencileri daha iyi seviyeye taşımak için kullanılabilir.”

İYEP uygulamalarının öğrenci başarısına etkisini değerlendiren öğretmenlerin hemen tamamı olumlu yönde fikir beyan etmişlerdir. Öğrencilerin gözle görünür şekilde başarılarının arttığını, okuma yazma öğrendiklerini, matematikte 4 işlem yapabildiklerini vb. gibi değişimler yaşandığını belirtmişlerdir. Ancak öğretmenler materyal anlamında eksikler yaşanması ve programın belirli seviye üstüne çıkarmaması gibi

sebeplerle öğrencilerde ilerlemenin bir süre sonra durduğunu gözlemlediklerini vurgulamışlardır. Bu doğrultuda düşünen bazı öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Okuma yazma bilmeyen öğrenciler okuma yazma öğrenmiş, takviye eğitim alarak eksiklerini kapatmışlardır. Bu anlamda öğrenci başarılarına olumlu yönde katkı yaptığı söylenebilir.”

“Öğrenciler programa devam ettiklerinde başarıları gözlemlenmiştir. Ancak ders sonrası -hafta içi- yapılan ekstra çalışmalar öğrenciyi fazla yorduğu için devamsızlıklar artmış ve öğrenciler derslerden kopmuştur.”

“ Kendi öğrencilerimde yaşanan gelişmeleri tatmin edici buluyorum. Kalabalık sınıflarımızda iş yükü nedeniyle öğrencileri uzun süre gözlemleyemiyoruz ama az sayıda öğrenciyle bir arada güzel verim aldık. Onlarda kendilerinde gelişmeyi fark edince özgüvenleri arttırdılar.”

“İYEP eğitiminden faydalanan öğrencilerde elbette ilerleme olduğu söylenebilir ama materyallerin zorluk derecesi artmadığı için ilerleme bir süre sonra duruyor. Bence uygulama materyalleri geliştirilirse öğrenci başarıları daha da artar.”

Veri toplama aracında öğretmenlere İYEP programı hakkında eleştirileri varsa neler olduğu yönünde soru sorulmuştur. Öğretmenler İYEP şube sayılarının artırılması gerektiği yönünde açıklamalarda bulunmuşlardır. Kitaplarda modül sıralamalarında mantık hatası olduğunu, kitapların modüler olarak hazırlanması gerektiğini ve öğrenci kademe seviyelerine uygun hale getirilmesi gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Program için gerekli altyapının hazırlanmadığını, okul imkânlarının kısıtlı olduğunu, ani bir kararla uygulamaya geçildiği, eksiklerin giderilmediğini açıklamışlardır. İYEP ders saati için belirlenen ücretin DYK kurslarında olduğu gibi artırılması gerektiğini anlatmışlardır. Özdoğru (2022), çalışmasında öğretmenlerin bu beklentide olduklarını yinelemiştir. İYEP programı için ayrılan sürenin yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilere kendi sınıfında program uygulanmasının doğru olmadığını belirtmişlerdir. Bu yönde açıklamalarda bulunan öğretmenlerin söylemlerine aşağıda yer verilmiştir.

“İYEP için okullarımızda teknik imkân kısıtlı olduğu için kalabalık sınıflarda yeterli verim alınamamaktadır. Ayrıca kitaplar içerik anlamında yeterli ve uygulanabilir değildir. Ders saatleri kısa tutulmuş. Bunun yanı sıra İYEP için kullanılan öğrenci seçimi hata yapmakta başarılı öğrencileri İYEP’e yerleştirebilmektedir.”

“İYEP materyal açısından geliştirilmeli, uygulanacağı zaman kademe seviyelerine uygun hale getirilmelidir. Modül sıralamalarında mantık hatası var, farklı modüllerde öğrenciler varken hepsi için tek kitap hazırlanması öğrencilerin kafasını karıştırmaktadır.”

“İYEP programında görev alacak öğretmenleri bu uygulama için hazır ve istekli hale getirmek gerekir. Ortaokullarda yapılan DYK kursları için ödenen ek ders ücreti uygulamasının İYEP öğretmenleri içinde kullanılması gerektiğini düşünüyorum. Onlarla aynı işi yapıp onların yarısı kadar ek ders alıyorum. Eşit işe eşit ücret adaletinin sağlanması gerektiğini düşünüyorum.”

Ölçekte İYEP programına yönelik önerilerin neler olduğu sorusuna öğretmenler, velilerin bilinçlendirilmesi, onlara da eğitim verilmesi gerektiğini açıklamışlardır. Sadece başarısız öğrenciler için değil başarılı öğrencileri de üst seviyeye taşımak için programa dâhil edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Materyallerin geliştirilmesi gerektiğini somut ve görsel işitsel etkinliklere ve materyallere yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Tüm öğrencilerin aynı sınıfta olmamaları aynı modülde seviye grupları oluşturulması gerektiğini açıklamamışlardır. İYEP için öngörülen sürenin yeterli olmadığını tüm seneyi kapsamaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin kendi sınıflarında birleştirilmiş sınıf mantığıyla değil farklı özel sınıflar eğitim almaları gerektiğini belirtmişlerdir. Destek eğitim odasında yapıldığı gibi gerektiği durumlarda bire bir eğitim verilebilmesini önermişlerdir. Bu yöndeki söylemler aşağıda örneklendirilmiştir.

“ Veliler bu uygulamanın sağlayacağı faydalar konusunda bilinçlendirilmeli ve öğrenciler için onların desteği alınmalıdır. Ayrıca öğrencilere birebir eğitim verilmeli veya en fazla 5 kişilik sınıflarda eğitim yapılmalıdır.”

“Farklı düzeydeki, modüllerdeki öğrenciler seviye grupları oluşturacak şekilde alınarak hafta sonları öğretim yapılmalı ve bu kurslarda öğrencinin kendi öğretmeni görevlendirilmelidir.”

“Öğrenci belirleme aşamasının çok dikkatli yapılıp, oluşturulacak sınıfın aynı seviyedeki öğrencilere uygulanması gerekir. Ücret konusunda farklı uygulamalar giderilmelidir. Öğrenciler için tüm yılı kapsayacak şekilde planlama yapılmalıdır.”

Sonuç ve Öneriler

Bu başlıklar altında çalışma sonucunda elde edilen sonuç ve öneriler ayrı ayrı ele alınıp açıklanacaktır.

Sonuçlar

- Öğrenci belirlemede hata olduğu kanısı yaygındır. Öğrenci belirleme ölçeğinin geliştirilmesi, ölçekte açık uçlu sorulara yer verilmesi, öğrencilerin yorum yeteneklerinin de ölçülmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğrenci belirleme ölçeğinin 3. ve 4. sınıf öğrencileri için aynı sorulardan oluşmaması gerektiği, her kademe için ayrı ölçeğin uygulanması ve materyallerin buna göre hazırlanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretmenlerin İYEP uygulamaları konusunda genel itibariyle sınıf içinde birleştirilmiş sınıf gibi yapılan uygulamalardan şikâyetçi oldukları görülmüştür. Öğretmenler bu uygulamanın iş yükü olmasının yanı sıra öğrencilerin verim alamadıklarını, diğer derslerden geri kaldıklarını ve sınıf içerisinde diğer öğrencilerden farklı olduklarını göreyerek incindiklerini dile getirmişlerdir.
- Sınıfların kalabalık olması nedeniyle sınıf içerisinde birleştirilmiş sınıf İYEP uygulamalarına imkân vermediği görüşünü yansıtmışlardır. Uygulamanın sınıf içinde birleştirilmiş sınıf gibi yapılması verimli olmamaktadır.
- Öğretmenler, İYEP uygulamalarının Destek eğitim odası uygulaması gibi yapılması gerektiğini, yüz yüze eğitimin öğrenciler için daha faydalı olacağını düşünmektedir.
- İYEP uygulamalarının öğrenci başarısına etkisini değerlendiren öğretmenlerin hemen tamamı olumlu yönde fikir beyan etmişlerdir. Öğrencilerin gözle görünür şekilde başarılarının arttığını, okuma yazma öğrendiklerini, matematikte 4 işlem yapabildiklerini vb. gibi değişimler yaşandığını belirtmişlerdir. Ancak materyal anlamında eksikler yaşanması ve programın belirli seviye üstüne çıkarmaması gibi sebeplerle öğrencilerde ilerlemenin bir süre sonra durduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretmenler, İYEP şube sayılarının arttırılması gerektiği yönünde açıklamalarda bulunmuşlardır.
- Kitaplarda modül sıralamalarında mantık hatası olduğunu, kitapların modüler olarak hazırlanması gerektiğini ve öğrenci kademe seviyelerine uygun hale getirilmesi gerektiğini ileri sürmüşlerdir.
- İYEP ders saati için belirlenen ücretin DYK kurslarında olduğu gibi arttırılması gerektiğini dile getirmişlerdir.
- Öğrencilere kendi sınıfında program uygulanmasının doğru olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Velilerin bilinçlendirilmesi, onlara da eğitim verilmesi gerekmektedir.
- Sadece başarısız öğrenciler için değil başarılı öğrencileri de üst seviyeye taşımak için programa dâhil edilmelidir.
- Materyaller geliştirilerek, somut ve görsel işitsel etkinliklere yer verilmelidir.
- Tüm öğrencilerin aynı sınıfta olmaması, aynı modülde seviye grupları oluşturulması gerekmektedir.
- İYEP uygulamalarında öngörülen süre yeterli olmadığından, uygulama tüm seneyi kapsamalıdır.

Öneriler

Öğrenci Belirleme Aracı (ÖBA)'nın geliştirilerek kullanılmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Öğrencilerin okuma yazma ve dört işlem becerilerini kazanıp kazanmadıkları 3. Sınıfın başında olan uygulama, unutmama ve uzun zaman (Yaz tatili) etmenleri düşünülerek 2. sınıfın sonunda yapılabilir.

Uygulama yapılacak ÖBA'lar yorum ve muhakeme yeteneğini ölçmeye daha fazla imkân tanıyabilir. Kendi sınıfında birleştirilmiş sınıf mantığı ile yapılan İYEP uygulamaları zaman ve iş gücü israfına neden olmaktadır. Dolayısıyla bu uygulamaya son verilerek İYEP sınıfları çoğaltılıp yaygınlaştırılabilir. Oluşturulan sınıflarda öğrenci sayıları mümkün olduğunca azaltılmalı, ihtiyaç oluşması durumunda bire bir eğitime imkân tanınmalıdır. İYEP kitapları güncellenerek, hatalar giderilmeli ve öğrenci durumları göz önüne alınarak materyaller geliştirilmelidir. İYEP programından faydalanan öğrencilerin gelişim ve akademik durumlarına göre esnek programlar uygulanarak, gelişimin sürekli olması sağlanabilir. Veli-okul-öğretmen iletişimi güçlendirilip, velilerin program çıktılarını, öğrenci gelişimlerini takip etmelerine imkân sağlanabilir. İYEP uygulamalarına sadece matematik 4 işlem becerisi, Türkçe okuma yazma kazanımlarını edinemeyen öğrenciler değil, sınıf ortalamalarının altında akademik başarı gösteren öğrencilerde, öğretmen ve veli isteği ile dahil edilebilir. Türkçe ve Matematik derslerinde bulunan 3'er modül seviyelerindeki öğrenciler için modül ve seviye sınıfları açılabilir. Böylelikle öğrencilerin bildikleri konularla zaman kaybetmelerinin önüne geçilebilir. İYEP uygulamaları için düşünülen 160 saat sınırı kaldırılarak, öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda süre esnekleştirilebilir. Destekleme ve Yetiştirme Kursu öğretmenlerine tanınan özlük hakları ve teşvik uygulamaları, eşit işe eşit ücret bağlamında değerlendirilerek İYEP te görev alan sınıf öğretmenlerine de tanınmasının uygun olacağı düşünülmüştür.

Kaynakça

Darling ve Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-46.

Dilekçi, Ü. (2019). İlkokullarda Yetiştirme Programına (İYEP) ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 433-454.

Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Gençoğlu, C. (2019). Millî bir destekleme ve yetiştirme sistemi modeli: İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP). *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 853-881.

Güney, K., Yaman, Y. E. (2022). İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) kapsamında kullanılan öğrenci etkinlik kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi/evaluation of student activity books used within the scope of education program in primary schools according to teachers' views. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(6), 225-242.

Hökelekli, H. ve Çelik, A. (2021). İlkokullarda Yetiştirme Programı'nın yeterliliğine dair öğretmen görüşleri: İstanbul Avcılar örneği", *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, (Issn:2630-631X) 7(42): 399-410.

Lincoln, Y.S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park: Sage Publications.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2014). http://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_05/26051333_dnmgenelge.pdf (04/04/2019 tarihinde alındı).

Nartgün, Ş. S. ve Dilekçi, Ü. (2016). Eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(4), 537-564. doi: 10.14527/kuey.2016.021

Özdoğru, M. (2022). İlkokullarda Yetiştirme Programı'nın (İYEP) değerlendirilmesi [Evaluation of the Education Program in Primary Schools (IYEP)]. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi) [Science, Education, Art and Technology Journal (SEAT Journal)]*, 6(1), 53-63.

Sarıca, R. (2018). Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına (DYK) yönelik öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(221), 91-122.

Stevenson, D. L. ve Baker, D. P. (1992). Shadow education and allocation in formal schooling: transition to university in Japan. *American Journal of Sociology*, 97 (6), 1639–1657.

Tanrıöğen, A., ve Sarpkaya, R. (2011). *Eğitim Bilimine Giriş*. Anı Yayıncılık.

Toptaş, V., Karaca, E. T. (2019). İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) kapsamındaki matematik derslerini yürüten sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 417-431.

Yıldız, V. A., Kılıç, D. (2019). İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) kurs sürecinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 15(2), 1399-1410.

Sgb. Meb, 2023. https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=460

https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/13134503_YYEP_Uygulama_KYlavuzu.pdf.

<https://tegm.meb.gov.tr/www/ilkokullarda-yetistirme-programi-iyep-yonetici-egitimi/icerik/535>.

Çerkes Kültüründe Unutulmaya Yüz Tutmuş Çocuk Oyunu, Gelenek, Görenek, Anane ve Ritüeller

Kevney Ensar BAHADIR¹
Trabzon Üniversitesi

Büşra ÇAKIR²
Trabzon Üniversitesi

Zühal DİNÇ ALTUN³
Trabzon Üniversitesi

Özet

Bu araştırmanın amacı; Çerkes kültüründe unutulmaya yüz tutmuş çocuk oyunu, gelenek, görenek, anane ve ritüelleri ayrıca bunların genç kuşaklara nasıl aktarıldığının incelenmesidir. Araştırma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde tasarlanmıştır. Araştırmaya tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen farklı Çerkes boylarından 45-75 yaş arası yetişkin 8 birey katılmıştır. Bu araştırma için; Samsun ili Çerkes derneği ve çevre köyleri baz alınmıştır. Araştırmada veriler yüz yüze mülakat yöntemi ile toplanmıştır. Mülakatlar sırasında kayıt cihazı kullanılarak konuşmalar kayıt altına alınmış ve ardından yazılı metne dönüştürülmüştür. Yazılı metinler katılımcılara verilerek eklemek veya düzeltmek istedikleri yerlerde değişiklik yapmaları istenmiştir. Veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilerek, kategoriler oluşturulmuş ve tablolar halinde sunulmuştur. Katılımcılardan alınan doğrudan ifadelerle tablolar desteklenmiştir. Sonuçlara yönelik önerilerde bulunulmuş ve literatüre kazandırılmıştır.

Anahtar kelimeler: Çerkes, kültür, çocuk oyunu, gelenek, görenek, anane, ritüel.

Child Games, Traditions, Customs, Existence And Rituals That Have Fallen Into Oblivion In Circassian Culture

Abstract

The purpose of this research is an examination of children's games, customs, traditions, and rituals that have almost been forgotten in Circassian culture and how they are transferred to younger generations. The research was designed within the framework of a qualitative research approach. 8 adult individuals between the ages of 45-75 from different Circassian tribes, selected by the purposeful sampling method, which is one of the non-random sampling methods, participated in the research. For this research, Samsun province, the Circassian association, and surrounding villages were taken as the basis. In the research, data were collected by the face-to-face interview method. During the interviews, the conversations were recorded using a tape recorder and then converted into written text. Written texts were given to the participants, and they were asked to make changes where they wanted to add or correct. The data was analyzed using the content analysis method, and categories were created and presented in tables. The tables are supported by direct statements taken from the participants. Suggestions were made regarding the results and added to the literature.

Keywords: Circassian, culture, child games, tradition, custom, tradition, ritual.

Giriş

Türkiye’de yaşayan etnik ve farklı grupların varoluşsal dönem ve süreçleri Anadolu tarihiyle başlamaktadır. Birçok grup millet bu ülke içerisinde savaşların bir sonucun parçası olarak dâhil olmuşlar ve Türkiye’yi ana vatanları olarak kabul etmişlerdir. Günümüzde de eskiden olduğu gibi bu durum devam etmektedir ve

¹ Sorumlu Yazar. Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi, Resim-İş Bölümü., kevneyensar_bahadir23@trabzon.edu.tr, ORCID: 0009-0003-1233-1608,

² Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi, Resim-İş Bölümü. ORCID: 0009-0007-0006-4759, busra_kucukyazici23@trabzon.edu.tr

³ Doç. Dr., Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi, Müzik Bölümü, ORCID: 0000-0002-3122-5160 zdincaltun@trabzon.edu.tr

günümüz şartlarında mülteciler ve iltica eden bireyler de Türkiye içerisinde karma bir nüfus oluşturmaktadırlar. Bu milletlere geçmişten ve günümüzden örnek verilmesi gerekirse bunlar Suriyeliler, Çerkesler, Ermeniler, Gürcüler ve Afganlar şeklinde verebiliriz. Türkiye toprakları içerisinde yer alan farklı milletler kendi kültürleriyle beraber geldikleri bölgelerin kültürleri ile etkileşim içinde olmuşlardır. Yani iki farklı kültür harmanlanmak durumunda kalmıştır.

Burada kültür, kültürlenme, kültürleme ve kültürleşme terimleri karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan bahsetmek gerekirse kültür; insanlar tarafından doğal unsurlar dışında geliştirilen, kapsamlı ve karmaşık olabilen sözel, soyut veya somut olabilen her şeydir (Demirel ve Kaya, 2012). Her millet aslında kendi sahip olduğu kültürel varlığını yaşatmaya çalışan ve Anadolu'nun kültürel mirasına katkıda bulunurken, kültürel hazinesini de canlı tutmaya çalışır. Üzerine duracağımız başlıklardan da bahsetmek gerekirse “kültürleme kültürel değerlerin bireye kazandırılması sürecidir ve doğumdan hemen sonra başlar, bilinçlice, bilinç dışı, yaygın, kendiliğinden, rastlantısal, bireysel öğrenmelerle ve şartlanmalarla desteklenerek gerçekleşir” (2012: 4). Örnek olarak buna bir bebeğin doğduğu aile veya toplumun anadilini konuşmaya başlamasını verebiliriz. Zoraki kültürleme ise bunun bir alt başlığı olarak verilebilir.

Zoraki kültürleme bireylere toplum içinde zorla yaptırılan veya kabul ettirilen öğeleri kapsar. Bebeklik ve çocukluk dönemlerinden başlar. Kültürleme ise yine araştırmamızda önemli bir konu olan, “belli bir toplumun alt kültürlerinden ya da farklı toplumlardan kopup gelen insan veya grupların buluşması ve bir etkileşim süreci sonunda, asıl kültürlerde ve alt kültürlerde bulunmayan yeni bir senteze varılması ya da ulaşılmasıdır” (2012: 4). Ayrıca son olarak değinirsek kültürleşme; “kültürel yayılma süreciyle gelen olarak gelen maddi ve manevi öğelerle, başka kültürden insan ve grupların, belli bir kültüre girmesi ve karşılıklı etkileşim sonucu her ikisinin de değişmesidir” (2012: 4). Buna verilebilecek en güzel örneğe popüler kültürle gelen öğelerdir. Yaşayan bir unsur olan kültür ve süreçleri Türkiye’de farklı gruplar ve milletlerce devamlılığını her zaman sürdürmektedir. Aşağıdaki tablo da bu gruplar ve grupların Türkiye’deki oranları belirtilmiştir.

Tablo 1. Türkiye’de yaşayan farklı kökenli Türk vatandaşlarına ait genel nüfus oranı

TÜRKİYE’DEKİ GRUPLAR	TÜRKİYE GENELİ ORANLARI	TÜRKİYE’DEKİ GRUPLAR	TÜRKİYE GENELİ ORANLARI
Kürtler	15.606.800	Kırım Tatarları	141.000
Arnavutlar	2.900	Çingenerler	109.000
Araplar	16.697.000	Çeçenler	113.000
Çerkesler	1.795.000	Britanyalılar	16.000
Gürcüler	19.000	Hollandalılar	7.700
Zazalar	208.000	Kanadalılar	1.100
Boşnaklar	114.000	Almanlar	103.000
Lazlar	128.000	Azerbaycanlılar	69.000
Ermeniler	69.000	Avusturyalılar	20.000
Pomaklar	394.000	Süryaniler	15.000
Ruslar	67.000	Rumlar	5.100
Sırpalar	9.800	Polonyalılar	4.000
Farslar	129.000	Amerikalı	13.000

Afganistanlılar

184.000

Suriyeliler105.000

Joshua Project, 2023, Türkiye (Turkey) people groups, languages and religions

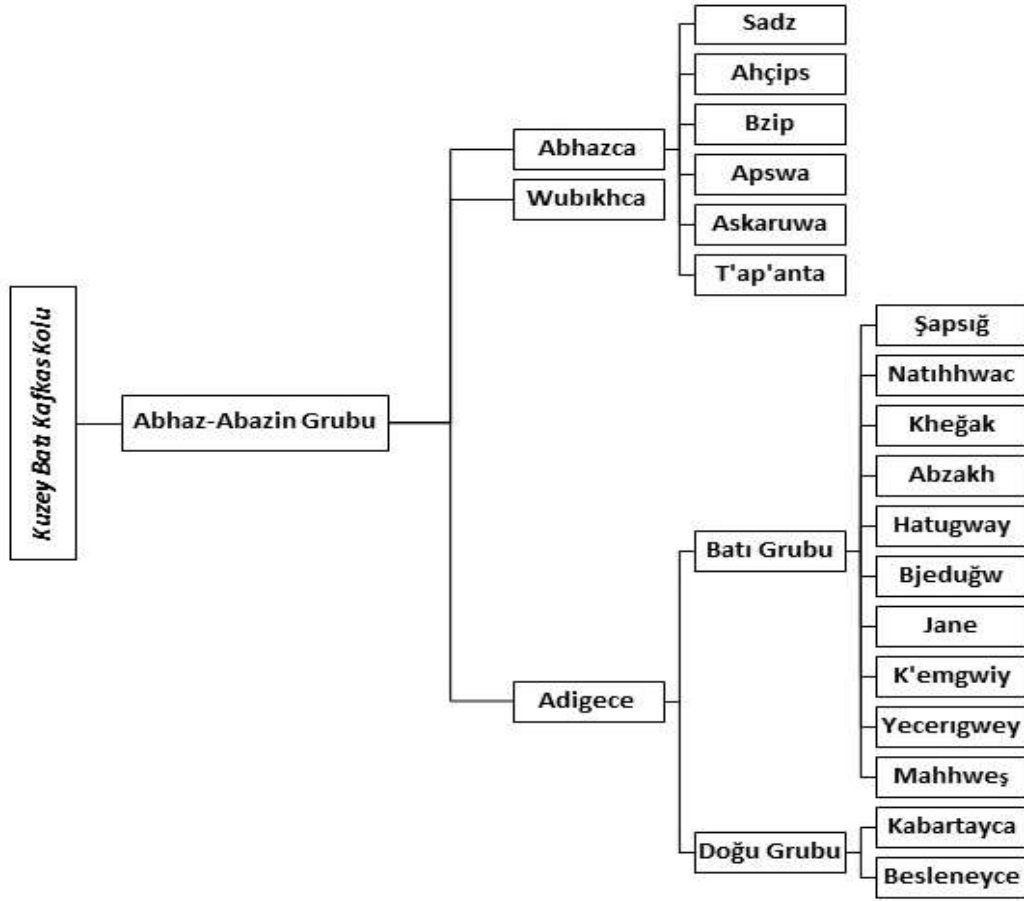
Bu tablo içerisinde kültürel somut mirası ile geniş bir yelpazeye sahip olan ve dikkat çeken bir diğer milletse bu çalışmanın da odak noktası olan Çerkeslerdir. Çerkesler üzerine, “Bir Soykırımın Adı 1864 Büyük Çerkes Sürgünü” adlı yazısında Aslan’a göre (2006: 2) “Çerkes” kelimesi kendine şöyle yer bulmuştur;

...Bir bireyin babası Adıge, annesi Karaçay, büyük annesi Abazin olabilmektedir. Bu yüzden Kafkasya’dan Anadolu’ya göçler başladığında Anadolu insanı topluca gelen bu insanlara geniş anlamıyla “Çerkes” tabirini kullandılar. Kaldı ki, Çerkes terimi “XIII. yüzyılda görünmeye başlanmış ve ilk zamanlarda Adıge halklarına yakıştırılan Çerkeslik, “17. yüzyıldan buyana, etnik köken ayrımı gözetmeksizin Karaçay, Balkar, Dağıstanlı, Adıgey veya Abhaz olsun Kafkasya’da yaşayan Müslümanları ifade ediyordu”. Hatta “1404 yılında Kafkasya’da bulunan Başpsikopos Johannes de Galonifontibus, Turani bir kavim olan Karaçayları, ‘Kara Çerkesler’ olarak tanımlıyordu”. Bu anlamda “toprağı işleyen anlamına gelen “Jarkaz” sözcüğünün zaman içinde Türkçe dilinde Çerkes haline gelmesi anlamlıdır”. Fakat Avagyan, Çerkes teriminin Türkçe Çeri-kes yani cengâver ile örtüştüğünü düşünmektedir. Diğer yandan Çerkeslerin ‘Çerkes’ ismi ile ilk defa 1215 yılında Plano de Carpini tarafından kullanıldığı bilinmesine karşın Ernest Chanter, Çerkeslerin M.Ö.500 yıllarından itibaren tarih sahnesine çıkan antik bir millet olduğunu belirtmektedir”. Bütün bu tartışma ve iddialar altında Çerkes tabiri geniş anlamda kullanıldığında, yerlerinden yurtlarından sürülmüş olan tüm Kuzey Kafkasya halklarını kapsarken, dar anlamda kullanıldığında Adigeleri ve Adıge gruplarını (örneğin Kaberdeyler), mevcut siyasi coğrafya açısından kullanıldığında ise Karaçay-Çerkes’i kapsamaktadır. Bu yazıda ise Çerkes tabiri hem Adigeler hem de sürgüne maruz kalmış tüm Kuzey Kafkasya halkları için kullanılmaktadır. Ruslara göre ise onlar ‘Dağlılar!’dır...

Çerkesler Anadolu’ya Rus işgalinde soykırıma maruz kalarak sürgün edilen bir millet olarak gelmişlerdir ve 159 yıldır bu toprakları vatanları belleyen kişiler olmuşlardır. “Çerkesler irili ufaklı gruplar halinde vatanlarını terk etmiş, çoğunluğu Osmanlı Devleti topraklarına göç etmiştir. Şeyh Şamil’in yenilgisini izleyen dönemden itibaren oluşan göç dalgaları 1864 yılında doruk noktasına ulaşmıştır” (Altın, 2017).

Günümüzde Çerkesler on dört boya (topluluğa) ayrılırlar ve Çerkes’çe dilini iki farklı ağızla konuşmaktadırlar her boy ise kendi konuşma şekline sahiptir ayrıca dilleri kendi adlarıyla isimlendirilir. Çerkesler 19. yüzyıl başında Cemguy, Bjeduş, Jane, Hatukay, Mahoş, Mambeğ, Abzeh, Şapsığ, Natuhay, Ademiy, Yegerukay, Besleney, Kabardey ve Ubih alt gruplarına ayrılıyorlardı (Demir ve Bolat, 2017: 584).

Ayrıca Demir ve Bolat’a göre (2017) Kafkas dilleri şu şekilde incelenmiştir;



Tablo 2. *Çerkes'çe (Adigece) ve Abhaz (Abhazca) dil gruplarına ait köken tablosu*

Türkiye’de Çerkes kimliğinin değişim sürecine paralel şekilde, uzun yıllar boyunca bütün Kuzey Kafkas Dilleri Çerkezce olarak sınıflandırılmış, sonraları bu terim sadece Kuzey Batı Kafkas Dilleri için kullanılmaya başlanmış ve son yıllardaki kullanımı sadece Adigece olacak şekilde daraltılmıştır (2017:16).

Birçok farklılığa sahip olan bu kadim kültür Türk kültürü ve geleneklerine göre de farklılıklar göstermesinin etkisiyle birbirlerine olan etkileşim sürecinde de varlığını koruyabilmiştir. Çerkesler Türkiye’ye geldikleri zaman diliminden günümüze kadar geçen süreçte Türk kültüründen karşılıklı etkilenmişlerdir. Kafkas bölgesine ait olan Çerkes kültürü; destanlar, efsaneler ve sözlü kültürden beslenen ve sözlü kurallarla da gelecek nesillere aktarılan bilgiler bütünüdür. Çerkesler üzerine bunun gibi yapılan birçok araştırma vardır. Bunlar dil, dans, müzik ve şarkılar, sosyal kültür, aile yaşamı, sürgün gibi konuları içermektedir (Kumuk, 1992; Demir ve Bolat,2017; Sevinç, 2019 ; Avcıoğlu, 2013; Bay ve Bay, 2019; Khuako, 2020).

Bu çalışmada ise Çerkes bireylerin kendi çocukluklarına yönelik gelenek, görenek, anane, ritüeller ve bunların gençlere nasıl aktarıldıkları üzerine odaklanılacaktır. Gençlerin kültürlerini ne kadar yaşattıkları ve bunlara ne kadar sahip çıkabildikleri incelenecektir. Yapılan çalışmalarda buna benzer bir çalışmanın olmadığı gözlenmiştir bu nedenle bu çalışma literatüre yeni bir bakış açısı kazandırmak ve yeni bilgiler sunmak açısından önemlidir.

Çerkes Sürgünü ve Türkiye’ye Geliş

“Ruslar gelmeden önce Çerkesler kuzeyde Don Nehri ağzından güneyde Abhazya’ya; batıda Azak ve Karadeniz kıyılarından güneydoğuda Sunja’ya kadar geniş bir alana yayılmış olarak yaşıyorlardı” (Demir ve Bolat,2017: 9).

“Nitekim Çerkezya’nın siyasi konumu, 1828-1829 Osmanlı-Rus Savaşını bitiren Edirne Antlaşmasıyla tamamen değişti. Osmanlı İmparatorluğu Çerkezya’yı Rusya’ya bırakıyordu. Karadeniz kıyısındaki birkaç kale dışında Çerkezya hiçbir zaman Osmanlı toprağı olmamıştı. Dini bağlılıktan öte Çerkezler de hiçbir zaman kendilerini Osmanlı sultanının tebaası olarak görmemişlerdi” (Demir ve Bolat, 2017: 9).

Sonra Rus savaşının şiddetlenmesiyle Ülkelerinden sürgün edilen Çerkesler Osmanlıya gönderildiler.

“1859-1864 yıllarında yurtlarından sürülen Çerkezler deniz yoluyla, Kafkasya’da, Taman, Tuapse, Anapa, Tsemez, Soçi, Adler, Sohum, Poti, Batum vd. limanlarından bindirilip Osmanlı Devleti’nin Trabzon, Samsun, Sinop, İstanbul, Varna, Burgaz ve Köstence limanlarında indiriliyordu. 1865-1866 tehciri ile Osmanlı-Rus harbinden sonraki 1878 tehciri kara yoluyla gerçekleştirilmiştir. Doğu yolundan genellikle Çeçen, Dağıstan, Asetin Kabardey muhacirleri göçürülmüştür. Daha sonraki göçler de kara yoluyla yapılmıştır” (s. 11).

“Kafkas sürgünleri, Osmanlı iskân politikaları doğrultusunda iki ana hat üzerinde yerleştirilmişlerdir: 1. Sinop, Samsun, Çorum, Amasya, Tokat, Sivas, Yozgat, Kayseri, Kahramanmaraş çizgisini izleyen ilk yerleşim bölgesi Hatay’da Türkiye Cumhuriyeti topraklarından çıkararak bugünkü, Suriye Ürdün topraklarında devam etmektedir. Bu hattın çevresindeki Muş, Kars, Adana vb. illerde de Kafkas kökenlilere ait yerleşim yerleri bulunmaktadır. 2. İkinci hat ise yine kabaca, güney Marmara yöresindeki Çanakkale, Balıkesir, Bursa, Eskişehir, Bilecik, Kocaeli, Düzce illeri boyunca uzanmaktadır. Ayrıca Kütahya, Afyon, Konya, Aydın vb. illerde de yer yer küçük Kafkas köylerine rastlanmaktadır” (s. 12).

Kafkasya’dan Osmanlı Devleti’ne gitmek üzere 1859-1879 yılları arasında, çoğu Çerkez olmak üzere, yaklaşık iki milyon Kafkasyalının vatanlarını terk ettikleri görülmektedir (Demir ve Bolat, 2017).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın amacı, Çerkes kültüründe unutulmaya yüz tutmuş gelenek, görenek, anane ve ritüellerin katılımcıların kendi hatırladıkları anılar yoluyla incelenmesidir. Kültürlenme ve kültürleşme dediğimiz durumlarda zaman içinde gelişen güzel bir sürecin geliştiğini düşünmekteyiz. Çerkes kültüründen, Türk kültürüne geçen unsurları ve Türklerden Çerkeslere geçen unsurların birbirlerine hangi şekilde aktarıldığı, zaman içinde zoraki bir kültürlenme sürecinin mi olduğu, gençlerin bundan nasıl etkilendiği ya da korunmaya çalışıp çalışmadıklarını, gençler için kültürün önemi ve nasıl yaşatıldığı, bunun kabullenilmiş mi yoksa sistematik bir süreç olarak mı geliştiği gibi durumların üzerinde durulmuştur.

Araştırmada şu soruların cevapları aranmıştır:

1. Çerkes kültüründe unutulmaya yüz tutmuş gelenek, görenek, anane ve ritüeller nelerdir?
2. Çerkes kültüründe unutulmaya yüz tutmuş gelenek, görenek, anane ve ritüellerin genç kuşaklara nasıl aktarılmaktadır?

Çocuklara yönelik kültür aktarımıyla ilgi ise herhangi net bir araştırmaya rastlayamamış bulunmaktayız. Çerkeslerde gelenek, görenek, anane ve ritüellerin incelenmesi ise bu araştırmanın soy içi gelenek aktarımlarının, soyut kültürel miraslarının nasıl geliştiği ve nasıl yaşatıldığı üzerine elde edilebilecek bulguların ayrıca yaşatılmaya çalışılan ritüellerin nasıl ve niçin yürütüldükleri yazıya dökülerek kültürel bilgilerin literatüre kazandırılması adına önemli olacaktır.

Bu araştırma yaşatılan ve yaşatılmaya çalışılan Çerkes kültürünün genç kuşaklara nasıl aktarılmaya çalışıldığı hakkında bize yardımcı bir kaynak olacaktır.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde bir durum çalışmasıdır. Bu araştırmanın çalışma gurubu Çerkes boylarından 45-75 yaş arası yetişkin gönüllü, tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen 8 kişi ile yürütülmüştür. “Araştırma amacına en iyi hizmet edeceği

düşünülen, en uygun birimler dikkate alınır... örneklemin evreni temsil etme kaygısı olmadığından bu tip örnekleme yönteminin kullanıldığı araştırmalarda, elde edilen sonuçlar evrene genellenmez, sadece araştırmanın amacı ve çalışılan örneklem temelinde yorumlanır. Başka ifadeyle, örneklem sadece kendini temsil eder” (Baştürk, 2013: 144). Araştırmada veriler yüz yüze mülakat yöntemi ile toplanmıştır. Mülakat soruları araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Sorular 3 alan uzmanının görüşlerine sunulmuş ve onların görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ardından 2 kişi ile pilot çalışma yapılmıştır ve sorular yine gözden geçirilmiştir. Tüm bu işlemlerin ardından asıl uygulamaya geçilmiş mülakatlar yürütülmüş ve konuşmalar ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Alınan ses kayıtları dikte edilerek yazıya aktarılıp düzenlenmiştir.

Geçerlilik ve Güvenilirlikleri

Çalışma mülakat sorularının geçerliliği ve güvenilirliği için katılımcıların cevaplarının dikte işleminde verilen cevaplara sadık kalınmıştır. Ayrıca Yazılı metinler katılımcılara verilerek eklemek veya düzeltmek istedikleri yerlerde değişiklik yapmaları istenmiştir.

Verilerin Toplanması Çözümleme Süreci

Veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilerek, kategoriler oluşturulmuş ve tablolar halinde sunulmuştur. Katılımcılardan alınan doğrudan ifadelerle tablolar desteklenmiştir. Araştırmanın sonunda bulgulara yönelik sonuçların tematik bağlarının sağlanması yapılmıştır.

Araştırmanın Örneklem Grubu

Samsun ili kapsamında araştırmaya katılan farklı Çerkes boylarından 45-75 yaş arası yetişkin 8 bireyle yapılan mülakat sonucunda Tablo 2’de verilen demografik özelliklere ulaşılmıştır. Katılımcılar K - Kadınlar ve E - Erkekler şeklinde gösterilmiştir.

Tablo 3. Katılımcılara ait demografik bilgiler

KATILIMCI	YAŞ	BOY-SÜLALE	KONUŞULAN DİL	DÜZEY
K-1	52	Kabardey - Kusha	Kusha - Kabardey	Anlıyor-Konuşamıyor
K-2	59	Şapsığ - Şerel’ıku	Çerkesce	Anlıyor-Çok iyi konuşabiliyor
K-3	52	Ubıh	Abzehce	Anlıyor- Çok az konuşabiliyor
K-4	46	Ubıh - Şıj	Adigece-Çerkesce	Anlıyor-Çok az konuşabiliyor
K-5	46	Abhaz	Abazince	Anlıyor-Konuşamıyor
K-6	56	Ubıh - Berkec	Ubıhca	Anlıyor-Konuşamıyor
E-1	52	Şapsığ - Ratko	Adigece	Anlıyor-Çok az konuşabiliyor
E-2	63	Şapsığ - Beğeguş’u (Balko)	Hatıkuay	Anlıyor-Çok iyi konuşabiliyor

Tablo 3’te de görüldüğü üzere Kabardey, Şapsığ, Ubıh ve Abhaz boylarının Kuşha, Şerel’ıku, Şıj, Berkec, Ratko ve Beğeguş’u sülalelerine ait kişilere ulaşılmıştır. Katılımcılara ait yaş, aile boyu, dil ve dil düzeyine ait bilgiler gösterilmiştir. Katılımcıların 6’sı kadın 2’si erkektir. Yaş aralığı 46 ile 63 arasında

değişmektedir. 3'ü Ubıh, 3'ü Şapşığ, 1'i Abhaz ve 1'nin de Kabardey boyuna mensup olduğu görülmektedir. Katılımcılardan 2'si dillerini çok iyi konuşurken diğer katılımcıların ya çok az konuştuğu ya da hiç konuşmadığı ama tamamının anladığı görülmektedir. K-3 ile K-5 Ubıh ve Abhaz boyunamensup olduklarını biliyor ancak hangi sülaleye ait olduğunu bilmemektedir. Bütün bireylerin konuştıkları ana dillerini anlayabildikleri ancak konuşma düzeylerinde farklılıklar olduğu görülmüştür. Bireylerin bu konuda belirttikleri cümleleri şöyledir:

K-1: “Babaannem Kabardey, Baba tarafım ve anne tarafım Kusha dilini konuşuyor. Hem Kusha hem Kabardey ama ben konuşamıyorum. Anlıyordum küçükken ama şu an konuşamıyorum. Dili hiç bilmiyorum gibi. Çünkü babaannemle dedemin de dili farklıydı. Anneannem ile anneannemin eşi Türktü. Onların da dili farklıydı”.

K-2: “Türkiye’de Türkçe konuşuyorum. Ana vatanım olan Maykop’ta da yaşadım, orda Çerkesceyi öğrendim Çerkesçe de konuşuyorum. İngilizce’de biliyorum ama burada Türkçe konuşuyorum. Çerkesçe’yi iyi biliyorum, çünkü üniversite okudum orada öğrendim”.

K-3: “Dilimiz aslında ubıhça ama biz ubıhça konuşamıyoruz. Abzehçe konuşuyoruz. Dili konuşmada çok iyi değilim ama annemler iyi konuşuyor”.

K-4: “Tam olarak ana dilimi bilmiyorum ama ailemde konuşulan baskın dil; Adigece - Çerkesçe. Çok az düzeyde biliyorum gündelik hayatta sıkıntımı çok anlatacak kadar, yetkin değilim”.

K-5: “Dilimiz Abhazca (Abazince) ama ben konuşamıyorum”.

K-6: “Dilimiz ise Ubıhcadır ama ben maalesef dili hiç konuşamıyorum”.

E-1: “Türkçe ve Adigece dilini konuşuyorum. Adigece’yi çok az düzeyde konuşabiliyorum”.

E-2: “Hatıkuay dilini konuşuyorum, Çerkes’çe düzeyim bayağı iyi diyebilirim çünkü ana dilim benim Çerkesce”.

Bireylerin ana dillerini konuşabilme düzeyleri; buldukları çevre, aile içinde aldıkları eğitim, kendilerini geliştirme yetenekleri ve eğitim düzeylerine bağlı değişen kültürlenme süreçlerinden etkilendiği görülmektedir.

Çerkes kültüründe unutulmaya yüz tutmuş çocuk oyunları, gelenek, görenek, anane ve ritüellere ilişkin bulgular

Çocuk Oyunları

Katılımcılara çocuklukta büyüklerinden öğrendikleri Çerkes kültürüne ait çocuk oyunları, oyunlar geleneksel tekerlemeler ve bunları kendi çocuklarına öğretip öğretmedikleri sorulduğunda birçoğu özel bir oyun bilmediklerini aslında çocukken tüm çocuklar gibi yerleştikleri yerlerdeki çocuk oyunlarını oynadıklarını belirtmişlerdir. Kadın katılımcılar çocukken evcilik, yemek yapmaca gibi mutfak ve ev işlerine yatkınlık kazandıracak oyunları sevdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların bildikleri ve oynadıkları oyunlar, tekerleme ve bilmecelere ait bilgiler tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Çerkes Kültüründe çocuk oyunlarına ilişkin katılımcı görüşleri

Çocuk Oyunları, Bilmeceler ve Tekerlemeler	Katılımcılar
Saklambaç	K-6, E-1, E-2
Evcilik	K-1, K-6
Bilmeceler	K-5
Tekerlemeler	K-4
Shakah oyunu	E-2
Aşık oyunu	E-2
Aşçılık	K-1
Yüzük oyunu	E-1
Kalpak	K-1

Dışlanmaktan korktukları ve buldukları bölgeye adapte olmaya çalıştıkları için çocuklarına kendi kültürlerini ve oyunlarını öğretmekten çekinen ailelerde vardır. Bu ailelerden birinin üyesi olan K-2' bu soruyu şöyle cevaplamıştır.

K-2: “Çerkeslere ait maalesef hiçbir şey öğretilmedi bize, oyun hiç bilmiyoruz. Çünkü artık neler yaşadıysa bizim büyüklerimiz. Baskıdan dolayı bize anlatılanlar işte meydanlarda insanların öldürüldüğü. Bu yüzden korkular kendi dilimize bile öğretmediler. Okullara giderseniz size kızarlar diye evde bile konuşmadılar. Türkçe konuştular. Ne dilimizi öğrenebildik ne bize ait hiçbir şey öğrenemedik. Tekerleme şarkı hiçbir şey kalmadı. Dedelerimiz ninelerimiz onlar biliyorlardı. Bizim çocukluğumuza aktarılamadı”.

Ayrıca katılımcılardan K-6 ise çocukluk yıllarında saklambaç gibi normal oyunlar oynadıklarını belirtmiştir ve bu soruyu şöyle cevaplamıştır.

K-6: “Çocukluk yıllarımızda saklambaç oynardık. Kız çocukları olarak da evcilik oyunu oynardık. Şarkı ve tekerleme bilmiyorum daha çok bunu babaannelerimiz dedelerimiz bilirdi. Bizler şehir merkezinde büyüdüğümüz için bizim neslimize kadar aktarılamamış”.

K-4 ise çocukluk yıllarında öğretilen oyunlar ve tekerlemeler için diğer katılımcıları destekleyen bir açıklamada bulunmuştur.

K-4: “Tekerlemeler vardı babamın aktardığı ama şarkı kültürü buralarda çok bilinmiyordu. Biraz da tabi bu Türkiye'de yeni yeni farklı diller ve kültürler daha rahat konuşulabiliyor. O yüzden bu işler eskiden biraz sakınılarak evlerin içerisinde konuşuyordu insanlar. Bizlerin dil konusunda bu kadar zayıf kalmasında etkisi var. Tekerleme vardı çocukların eline yapılan ama devamını hatırlayamıyorum”.

K-3: “Düğünlerde Kafkas oyunları, zekesler (kızılı erkekli oynanan halk dansları) hepsine katılırdık. Bizler Samsun merkezde büyüdüğümüz için ancak köye gittiğimizde oyunlar oynuyorduk. Merkezde o şekilde oyunlar oynayamıyorduk tabi”.

K-3'ün bu soruya verdiği cevap ise zaman zaman şehirden köylere gittiklerinde mahalli denilen Çerkes kültürüne ait olan ve genellikle Çerkes gençlerin bir araya gelerek oynadıkları zekes denilen halk danslarının bir arada icra edilmesinden oluşan müzikli eğlencelerdir. Bu eğlenceli halk oyunları sırasında kültürel bir kaynaşma sağlanmakta olduğunu dile getirmiştir.

K-5: “Hatırladığım kadarıyla 2 bilmece var. Şu şekilde;

a)Kale kapısından sığmaz, fındık kabuğuna girer, deve yavrusundan büyük olan nedir? (Cevap: düşünüldüğünde kale büyüktür ve kapısından sığmaz, fındık da büyüklüğünden dolayı kabuğuna giremez. Deve de yavrusundan büyüktür).

b)Dik durur otlar? (Cevap: otların dik durması anlamındadır).”

Çerkes aileleri içerisinde kültürel birikime sahip olan büyüklerin (dedeler, babaanne ve anneanne) toplum baskısından ve dışlanmaktan korktukları için çocuklarını korumak adına buldukları bölgede ki kültüre uyum sağlamalarını kolaylaştırmak adına çocuklarına ve onların çocuklarına farklı bir oyun veya dil ile ilgili herhangi bir bilgiyi öğretmekten kaçındıkları görülmüştür. Ailelerinden bir şeyler öğrenen bazı katılımcıların ise bildikleri tekerleme ve bilmeceleeri zamanla unuttukları gözlenmiştir.

Farklı olarak Çerkeslere göre oynanan oyunlar; Kalpak (şapka) oyunu, Aşık oyunu, Yüzük oyunu ve Shakah oyunu olarak dikkat çekmektedir. Bu oyunlar hakkında bilgilerini katılımcılar şöyle anlatmışlardır;

K-1: “Birde kalpak (şapka) oyunu vardı. Bir ebe seçilirdi, Başına şapka niyetine konulan kapağı düşürmeden ve şapkayı da kaptırmadan ebenin dedikleri tekrarlanırlardı”.

E-1: “Yüzük oyunu: evin içinde kızılı erkekli otururken bir tane yüzük alınır yüzük bir kişiye el yordamıyla verilir. Ama kimse görmez kime verildiğini daha sonra herkes birbirine “Onda” diye gösterir. Bilinmediği zaman havludan sopa yapılır havlu ile dövülür”.

E-2: “Mesela bizim çevre köylerden farklı “Shakah” diye bir oyun vardı. Shakah ilginç bir oyun. Köydeki gençler, çocuklar ikiye ayrılıyordu genelde de gece oynanıyor. Gece bir yere saklanıyorsun. Herkes bir yere saklanıyor, ikinci grup onları bulmaya çalışıyor. Ses ver diyor, sese giderek bulmaya çalışıyorlar ve bazen öyle olur ki o grubun diğerlerini bulması sabaha kadar sürerdi. Köyde saklanacak çok yer var ahırlar var samanlıklar var. Onun dışında Çen deriz mesela Aşık diye hayvandan çıkan bir kemik var. “Çen” deriz biz ona. Onunla oynardık, çeni atıyorsun bir hedefin var. O hedeftekini bulmaya çalışıyorsun”.

Sürgün döneminden sonraki bazı nesiller bir süre yaşadıkları korkular ve farklı bir yere adapte olmaya çalışma süreçleri uzun bir süre çocuklarına oyunlar öğretmelerine engel olmuştur. Çerkes oldukları için çocuklarının da dışlanmalarını engellemek istemişlerdir. Uzunca bir süreden sonra merak edenler kültürlerini araştırmaya başlamışlar ve öğrendiklerini yeni nesillere aktarmaya çalışmışlardır. Bazı ailelerde ise birkaç tane de olsa Çerkeslere ait çocuk oyunu bilindiği görülmüştür. Bunun sebebi bazı ailelerin ise kültürlerini aktarma konusunda herhangi bir çekingenlik göstermemesidir.

Önemli Günler ve Bayramlarda Kutlama

Çerkesler dini ve milli bayramlar, düğünler, cenazeler ve diğer özel günleri kutlamak konusunda oldukça hassastırlar. Özellikle düğün ve cenazelerde yapılan kutlamalarda dikkat ettikleri birçok unsur vardır. Misafir ağırlamak gibi konularda oldukça dikkatli ve özenlidirler. Aile içinde her bireye ayrı bir saygı kuralı gereğince normal günlerin dışında özel günlerde de farklı yaklaşmaktadırlar. Ayrıca bu özel günlerde geleneksel ritüeller sergilemektedirler. Önemli günlerle ilgili farklı bilgilere ulaştığımız katılımcılar ve verdikleri bilgi başlıkları tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5: Önemli günlerde yapılan gelenekler, görenekler, ritüel ve ananelerle ilgili katılımcı görüşleri

Yapılan Gelenekler, Görenekler, Ritüel ve Ananeler	Önemli Günler	Katılımcılar
Khabze kurallarına uyulması	Düğün, Cenaze	K-1, K-3, K-5, K-6, E-1, E-2
Diş buğdayı	Özel Günler	K-1, E-2, K-4, K-3

Kaşenlik adeti	Düğün	E-2, K-6
Worser sohbetleri	Düğün	E-2, K-6
Geleneksel yemek yapımı (Şipsi çorbası vb.)	Düğün, Özel Günler, Bayramlar	K-5,K-1
Hantse guşe: Kürekten gelin	Özel Günler	K-4
Thamade seçilmesi	Düğün, Cenaze	E-2
Haçeş Kurulması	Düğün, Cenaze, Özel Günler	E-2

K-1: “Bayramlarımız çok güzel olurdu. Bayram namazından sonra kurulan kahvaltılı sofrasına önce büyükler otururdu. Mutlaka da camiden gelirken bir misafir getirirlerdi. O sofraya ailenin en büyüğü kimse onun evinde kurulurdu. Tüm kuzenler orada toplanırdık. Düğünlerimiz 3 gün 3 gece sürerdi. Düğünlere katılmak için abi, abla büyüklerimizin ağzına bakardık ki kim gidecek düğüne diye. Ablam gidecekse düğüne ben gidemiyordum. Belli kuralları vardı bizim ailelerimizin. Normalde khabze denilir ama bize khabze diye öğretilmedi de çok yasaklarımız vardı. Her şey büyüğe sorulur, büyük karar verirdi”.

K-4: “Benim çocukluğumda burada kalmadı ama büyüklerimin anlattığı yağmur dualarına çıkış “Hantse Guşe” diyorlar, onlar yapılmış daha önce. Hantse guşe: kürekten gelin gibi bir şey. Anadolu kültürlerinde de var bu bildiğim kadarıyla. Yağmur yağmadığı zaman bir küreği süsleyip giydireyorlar çocukların eline verip (Abazalar buna zivava diyor) ritüelle çocukları onu gezdiriyorlar gittikleri evlerden yiyecekler yumurta falan topluyorlar, yiyorlar bir ortamda ve bunun yağmur yağdırdığını yağmur duası olarak kabul edildiği gibi bir inanç var. Hakikaten de yağmur yağıyordu. Dış buğdayı da eskiden yapılmış. Çocuklarının adımlarını ilk attıkları zaman da bir ritüel yapılmış ama bugün yaşamıyor çok fazla Bunlar şehirleşme ile birlikte zamanla kayboluyor”.

Burada K-4 numaralı katılımcının bahsettiği Hantse guşe Çerkeslerin uyguladığı ve farklı bir ritüel olarak karşımıza çıkmaktadır. Anadolu kültürlerinde benzerleri olan bu gelenek yağmur yağdırmak için yapılan ve uzun zamandır sürdürüle gelen bir gelenek halini alan bir anane olduğu görülmektedir.

K-3: “Çocuğun dişi çıktığında dişi gören ilk kişi çocuğa hediye alır. Kırkı yapılır. Ama bu Türk adetlerinden mi geliyor, Müslümanlıktan mı geliyor, Çerkes adetlerinden mi geliyor orasını bilmiyorum ama bu ritüeller uygulanır”.

K-5: “Sıpsı diye bir çorbamız vardı özel günlerde de çok yapılırdı. Katı olmasa da anne babanın yanında çocuk sevilmezdi. Aynı zamanda büyükler varken konuşulmazdı. Eşler birbiriyle de konuşamazdı”.

K-6: “Çerkeslerde düğünler oldukça önemlidir. Karakterleri oyunlarına da yansımıştır Nezaket saygı içerisinde eşlik etmeleri dikkat çeker. Gençler düğünlerde belirli bir odada oturur bir araya gelirdi sohbet eder birbirlerini tanımaya çalışırlardı. Bu toplantıya worşer adı verilirdi. Burada gençler birbirlerini tanırlar büyükler buna engel olmazdı. O yüzden görücü usulü evlilik yok denecek kadar azdır. Bir de Çerkes kültüründe gençlerin arkadaş ve eş seçimini sağlayan önemli bir öge olan kaşenlik vardır. Düğünlerde karşılıklı oturur rahatlıkla konuşurlar. Bunların kurallarını büyüklerinden öğrenirler. Khabze kuralları içerisinde vakit geçirirler. Kaşenlik şaka kaşenlik ve ciddi kaşenlik olarak ikiye ayrılırdı.

Çerkeslerde büyüklerin yanında 8 ay boyunca yeni doğmuş çocuğunu kucağına alamamış insanlar. Bu büyükler tarafından saygısızlık olarak görülürmüş. Babamız eve gelen misafiri kaç yaşında olursa olsun 3 yaşındaki bir çocuğa bile saygı gösterir, ayağa kalkardı ve bizlerden de beklerdi. Çerkesler

hakkında geçmişten bahsetmek sadece büyüklere düşerdi. Küçüklere konuşma hakkı bile verilmezdi. Aynı zamanda biz Çerkesler, güneş varken yatarız. Çünkü güneşten rahatsız oluruz. Örneğin; köylerde Çerkeslerin tarlaları kendini belli ederdi. Tembel yapıda oldukları için tarlaları da bakımsızdı. Bizim köyümüzde halen fındık toplamaya bile sabah çok erken saatlerde gidilir saat 9-10 gibi geri dönülür, ikindi vaktinden sonra güneş batarken tekrar tarlaya gidilir”.

E-1: “Annemle babam ne dedemin yanına ne de anneannemle dedemin yanına birlikte girmemişlerdir. Çocuklarını büyüklerin yanında sevmezler”.

E-2: “Var tabi özellikle bizim uzun yaylada ki Çerkesler hala birtakım gelenekleri çok katı bir şekilde sürdürüyorlar. Yani mesela çocuk konuşacağı zaman onunla ilgili bir tören olurdu. Yürüdüğü zaman bir tören yapılırdı bütün köy toplanıp. Biz de cenaze namazlarında İslamiyet’in kabulünden sonra Çerkes adetlerinde cenaze namazlarını belli bir kurala koydular. Cenaze namazları da hala bizim Uzunyayla’da Çerkes usulü yapılıyor.

Mesela bizde birebir tokalaşarak başsağlığı dilemek yok. Mezarlığa gidiliyor cenazenin defninden sonra bütün cemaat aynı evin tekrar avlusuna gelir. Cemaat yarım ay şeklinde durur. Daha önce işte imam yoktu, şimdi bir de İslamiyet’ten sonra imam var. Köyün “Thamade” dediğimiz büyüğü ve imamı ortaya gelirler. Önce Thamade Çerkezce onlara bir başsağlığı diler bütün cemaat adına dilenir. Cemaatten hiç kimse başınız sağ olsun diye tek tek dilemez. Cemaat adına bir kişi diler ve daha sonra belli bir sırayla da sağ taraftan olmak üzere cenaze terk eder evi. Daha sonra imam duasını yaptırır ama cenaze tarafı karşıdadır. Onlar dua için ellerini kaldırmazlar onların elleri aşağıya sarkıktır. Sadece cemaat ellerini kaldırarak duayı yapar ama cenaze sahipleri dua yapmazlar, duaya katılmazlar. Cenaze bütün köyündür. Bir de cenazelerde kol kaldırma olayı vardır Thamade yani şimdi şöyle; kolu çok kalkmadıysa 20-30 derece bir açıyla kaldırdıysa cenaze köyde çok fazla tanınmamış bilinmemiş kendi halinde birinin cenazesidir. Tam 90 derece kaldırdıysa kolunu bütün köyün cenazesidir. Düğünler ise çok farklıdır bizde yani düğünlerde mesela damat bir arkadaşının evinde kalır düğün boyunca 3-4 gün yapılırdı Şimdi 2 güne indirdiler mecburen artık. Damat işte sağdıcın evinde kalır. Asla kendi evinde kalmaz daha sonra düğün bittikten sonra çok güzel bir törenle kendi evine götürülür. Gençlerle eğlenirler yemekler yerler. Çok eskiden damat sağdıcın evinde 40 gün falan kalırdı. Akşamları kendi evine gelir sonra yine gider. Annesi ile babası ile uzun süre görüşmezdi. Kent ortamında yapılacak adetler değil artık bunlar. Dolayısıyla çok şey değişti.

Yani ona benzer köyde uygulanan birçok şey var. Gelin alınırken 3 gün önce bütün köy toplanıp Thamade dediğimiz düğünü yönetecek birini seçiyorlar. Bir de onun yardımcısını seçiyorlar. Bütün düğün onlar yönetiyor. Düğün sahipleri asla düğünün hiçbir evresine karışmıyor. Mesela toplanacak para, hediye, düğünün nizamı her şey o kişi de toplanıyor tamamen. En sonunda düğün bitiyor, düğün sahibini ki damadın babası asla olmaz ya amcası ya dayısı gibi birini çağırırlar, adam listeyi tutar. Der ki şu otobüs parası şu kadar tuttu, bütün masraflar bunlar. Hediye olarak da toplanan paralar bunlar, şu kadar para arttı, bu para da sizedir der. En sonunda bir heyet önünde onu teslim eder. Cenazelerimiz de öyle, cenaze sahibi asla hiçbir şeye karışmaz, düğünde de öyle hatta düğün sahibinin bir şeylere karışması çok ayıp karşılanır”.

E-2’ye göre dikkat edilmesi ve kültürün aktarımının sağlandığı en önemli yer ve gençlere yeni bilgilerin aktarıldığı en önemli ortam “Haçeş” yani misafir konuk edilen ortamdır. Burada hem misafir veya yardıma ihtiyacı olanlar ağırlanır hem de sohbetler düzenlenirdi. Yapılan toplantılarda büyükler gençlere birçok konuda bilgi verir ve öncülük ederlerdi.

E-2: “Biz de çok farklı şeyler var. Haçeş diye bir şey vardı. Haçeş, misafir odası demek. Misafir odaları bizde ayrı olur, yani evden daha ayrıdır. Misafir odası da ahıra bitişiktir ve bir küçük camı vardır o da ahıra bakar. Onun önünde bir idare olur. Misafir geldiğinde çünkü atı ahırdadır, misafir arada bir atına bakar oradan. Haçeşler bizim asıl okullarımız oraydı. Mesela biz gençler olarak orada hizmet ederdik. Bütün köyün insanları erkekleri özellikle orada toplanırdı. Tabi genel anlamda

misafire açık ama Toplantılarda biz de giderdik hem köyün büyüklerine hizmet ederiz hem oradan aldıklarımız bize bilgi olarak beslerdi. Bizim için orası yüksek lisans yapılan bir yer gibi böyle. Tamam her yerde bir şey ediniyorsun ama o haçeşlerde mesela bir insan ne kazanacaksa orada kazanıyor. Çünkü haçeşlerde belli bir nizama kurala göre duracaksın. Mesela bizde misafir de öyleydi, benim babam herkesi misafir alırdı. Mesela akşam bir dilenci geldi, diyelim köyün meydanında gördü adam bir yere gidemiyor, babam onu alır eve getirir, bir kaymakam anasını hizmet ediyorsan ona da edeceksin o çay içtiği sürece ayakta duracaksın çayı bitecek bardağını alacaksın. Bir de amcamdan dolayı bizim ilçede babamın iyi bir çevresi vardı. Dolayısıyla savcısı gelir, kaymakamı gelir. Ama babam onları da diğerini de aynı şekilde ağırlardı. Kesinlikle ayırım yapamazsın ama bu sadece bize ait değil, bütün köyün uyguladığı bir şey yani misafir dediğin zaman akan sular duruyor. Gerçi hala öyle ama birçok şey değişti. Biz bile burada her Ramazan'da 2-3 defa üniversiteli gençleri vs. Biz iftarı alırdık. Şimdi 2-3 senedir iftara çağırarak insan bulamıyoruz. Yani böyle birçok şey değişti de nasıl değişiyor biz nasıl kaçııyoruz onu da bilmiyorum yani böyle bir şeyle devam ettiremiyoruz üzüleceğim ama maalesef öyle”.

Çerkes kültüründe karşımıza çıkan bu gelenek, görenek, ritüel ve anelerin bazıları günümüzde her ne kadar uygulanmasa da katılımcıların çoğu Khabze (Xabze) kurallarına uymaya özen göstermektedirler. Aile içerisinde sürdürülmeye çalışılan khabze Çerkesler için çok önemli bir yer tutmaktadır. “Çerkeslerin toplumsal yaşamını düzenleyen yazılı olmayan örf, adet, davranış, hukuk kuralları bütünü Xabze olarak adlandırılır” (Demir ve Bolat, 2017: 34).



Görsel 1. 21 Mayıs 1864 Çerkes soykırım ve sürgünü anma töreni, Samsun



Görsel 2. 21 Mayıs 1864 Çerkes soykırım ve sürgünü anma töreni, Denize Karanfil ve çelenk bırakılması, Samsun
Çerkes kültüründe unutulmaya yüz tutmuş gelenek, görenek, anane ve ritüellerin genç kuşaklara nasıl aktarıldığına ilişkin bulgular

Katılımcıların geleneksel kültürlerini soy içi aktarımı yani nesiller boyu aldıkları geleneksel eğitimlerini sonraki nesillere aktarmak için yaptıkları çalışmalar veya çabaları kendilerine sorulduğunda iki farklı gruba ulaşılmıştır. Katılımcıların çoğu kültür aktarımında bireysel olarak diğeri kısmı ise dernekler aracılığıyla cemiyet halinde yapılan faaliyetlerle kültür aktarımı yapmaya çalışmaktadır. Katılımcıların kültürlerini nasıl öğrendikleri ve bunu sonraki kuşaklara nasıl öğrettikleri konusunda geleneksel unsurlar, törenler, dernekler, khabze kuralları gibi öğelere ulaşılmıştır. Aktaramadıkları durumlar içinse; eğitim, çevre, asimilasyon gibi sebeplere ulaşılmıştır. Bazı katılımcılar genç kuşaklara öğretmek için derneklerden önemli ölçüde yardım almışlar veya bunu tamamen dernekler üzerinden yapmışlardır. Bunlar aktarabilenler ve aktaramayanlar olarak tablo halinde gösterilmiştir.

Tablo 6. Çerkes kültüründe unutulmaya yüz tutmuş gelenek, görenek, anane ve ritüeller vb. genç kuşaklara nasıl aktarıldığına ilişkin katılımcı görüşleri

Kültür Aktarımı	Sebepler	Katılımcılar
	Khabze (saygı) kurallarını aktarma	K-1, K-3, K-4, K-6, E-1, E-2
	Derneklere katılım	K-2, K-4, K-5, E-1, E-2
Aktarabiliyor	Anne- babanın kendi dilinde konuşması	K-1, K-2, K-6
	Ata topraklarını ziyaret ve yaşama	K-2, K-6
	Çocukların aile bireyleriyle geçirilen zamanın artırılması	K-1
	Tören, düğün, cenaze, bayram vb. etkinliklere katılım	K-6

	Aile içi Çerkes’çe konuşulacak ortam olmaması	K-4, E-1
	Gelişi güzel kültürlenme etkisi	K-5
	Kitle iletişim araçlarının etkileri ve cazibesi	K-4
Aktaramıyor	Aile bireyleri arasında konuşmanın yetersizliği	K-4
	Seçmeli ders imkanının sunulmaması	K-3
	Çerkes toplumundan uzakta yaşamak, şehir değiştirmek (İş, tayin, evlilik, köyden kente göç vb.)	E-2
	Çerkez kuralları ile Türk kuralları arasındaki farklılık	K-1

Bireysel olarak yeni nesillere kültürel aktarım yapabilen katılımcılar şu ifadeleri kullanmışlardır;

K-1: “Ben çocuklarıma biraz daha öğretmeye çalışıyorum. Ama tabii biz Çerkes’iz Çerkes kurallarına göre diyerek değil. Çünkü çocuk ikilemde kalıyor o zaman. Terbiye konusunda çok titizim. Yani olmazsa olmazları babalarına ablalarına kardeşlerine karşı tavırları, bir büyük gelince dışarıdaki hal ve hareketlerini terbiye konusunda en azından bırakmamaya çalışıyorum”.

K-3: “Saygı özellikle, büyük gelince ayağa kalkmak, büyüklerin yanında annene babana sarılmama, annenle babanla muhabbet etmeme gibi. Evlenip nişanlandığında eşinle birlikte yan yana oturmamak, büyüklerin yanında çocuklarını sevmemek”.

K-4: “En büyük aktarım tabii evlerde anne babanın çocuklarına aktardığı şeyler ama bu aktarımlar yeterli olmuyor çünkü gündelik hayatın içerisinde çocuk okula da gidiyor, televizyon önünde farklı seçenekleri var. Artık cep telefonu çocukların elinde olduğu bir dünyadayız. Tabii ki ilk aktarım anneden, babadan, evden başlıyor. Bir de eskiden büyüklerle aynı evde bir yaşamda vardı onun etkileri vardı. Şimdi daha çok şehirde çekirdek ailede kalınca çocuk eskisi gibi olmuyor bazı şeyler değişiyor haliyle. Biraz da biz işte bu derneklerde özellikle çocukların bu kültürel birikimleri de almalarını sağlamaya çalışıyoruz. Nasıl bir toplum içerisinde Çerkeslere özgü değerleri onlara biraz oturması kalkması konuşması bunların hepsinin bir kuralları var. Sırayla, sözünü bilerek, Çerkeslerin yaşamı, kurallar bütünüdür aslında. Bunları olabildiğince çocuklarımıza da aktarmaya çalışıyoruz”.

K-6: “En iyi aktarım ailede yapıldığını düşünüyorum. Biz de elimizden geldiğince çocuklarımıza bildiğimiz kadarıyla Çerkes kültürümüzü anlatmaya çalışıyoruz. Büyüklerimize karşı saygıyı, örf adetlerimizi aktarmaya çalışıyoruz. Vakit buldukça köyümüze getiriyoruz, gezdiriyoruz”.

Katılımcıların çoğunun belirli saygı kurallarını dile getirdikleri bu kurallara dikkat etmeye çalıştıkları ve bunları çocuklarına aktarmaya özen gösterdikleri görülmektedir. Bunları sözlü olarak dile getirmelerinin yanında fiilen de uygulamaya çalışmaktadırlar. Örneğin; K-6 numaralı katılımcı fırsat buldukça çocuklarını köylerine götürmeye çalışmaktadır. Bir diğer katılımcı olan K-4 ise dernekler aracılığıyla kültürel aktarımın da etkili olduğunu dile getirmiştir.

E-1: “Ben Samsun Çerkes derneği yönetim kurulu üyesiyim. Samsun Çerkes derneğinde çocuklarımızı Nart Çocuk Kulübü aracılığıyla eğitmeye çalışıyoruz. Orada gelenek görenek ve oyunları aktif olarak öğretmeye çalışıyoruz. Benim çocuklarımla kulübe geldiler orada bizim kişisel olarak öğretilmediklerimizi kulüpte öğrenmeye çalıştılar. Folkloru öğrendiler. İnsanlarla konuşma şeklini Çerkes adetlerinin uygulama şeklini öğrendiler. Dil öğrenemediler, dil bizde de yok. Bizden önceki nesilde vardı. Samsun’da benim babam ilkökula giderken Türkçe bilmiyordu. 1938-39 yıllarında Resmi kayıtlara geçmiş Milli Eğitim müfettişlerinin raporları vardır. Bu raporlarda çocukların Çerkes’çe öğrenebildiklerini Türkçe bilmediklerini zoraki Türkçe öğretildiğini. 2. yılda gelen raporda ise çocuklar artık Türkçe konuştuğunu Çerkes’çe konuşmadıkları belirtilir ve Çerkes’çe tamamen unutturulmuştur. Konuşturulmamıştır ayıp haline getirilmiştir Çerkes’çe konuşmak”.

E-1 numaralı katılımcı dernek faaliyetleri altında çocuklara öğretmeye çalıştıkları bilgilerden bahsetmiştir ve kendi ailesinden örnek vererek dil eğitimin okullarda nasıl süreçlerden geçtiğine değinmiş. Dil eğitimin önemsenmediğini vurgulamıştır.

E-2: “Tabi ne kadar sağlıklı aktarılıyor desek de yani mutlaka çok eksik kalıyor ama şöyle bu anlamda bizim derneklerimiz çok önemli. Derneklerde artık bu işi yapıyoruz. Çünkü; bir de sanayi toplumunda kent toplumunda aileler çok dağıldılar, bir araya gelmek çok zor. O yüzden bunu ancak dernekler sayesinde yapıyoruz. Türkiye’de yaşayan yazarımız, ressamımız ya da Kafkasya’da da olsa bir sürü bilim adamımız var. Bir de şu var her toplumda öyledir. Toplumunun yetiştirdiği insanlarla övünürsünüz. Mesela Türkiye’de ne yapıyoruz, Atatürk ile övünüyoruz. Onun yanında bir sürü bilim adamı var. Nobel ödülü aldı diyorsun, onunla övünüyorsun. Dolayısıyla gençlere onu öğretiyoruz artık bire bir düşün yaparken O düşün nasıl yapıyorsa çocuklara o adete göre düşün yaptırıyoruz. Gençlerimiz o adetlere uyuyorlar. 27 yıldır Samsun’da bizim hem genç ekibimiz var hem çocuk ekibimiz var. Bir de mahalli ekibimiz var. Mahalli ekipte de aynı şeyleri öğretiyoruz ve 15 yıla yakın ben bu ekibi de çalıştırdım. Onlarda da mesela belli bir çalışmalar oluyor ya, ondan sonra ben onlara hadi bakalım 5 dakika dinleniyoruz demiyorum. Dinlenmek yerine o 5 dakikada anlatıyorum. Bir ara daha verdiğimizde düşünün anlatıyorum, diğer arada ise diyelim ki Adige’nin devlet başkanı kim? Oranın kuruluş yıldönümü nedir? Maykop nasıl bir yerdir? onu veriyorum. Dolayısıyla yine de yapılabilecek şeylerin derneklerde yapılabilir. Onun dışında kentlerde mahalle baskısı yok. Önceden mesela köyde yürüyüşüne bile herkes karışıyordu ama şimdi Samsun’da kim kimin çocuğunu tanıyacak, kentler gittikçe büyüyor”.

E-2 numaralı katılımcının kültür aktarımında farklı olarak mahalle baskısından ve gelişen ve büyüyen kentleşmeden bahsettiği görülmüştür. Ayrıca derneklerde ve kulüplerde yaptığı faaliyetlerde eski bilgilerin yanında yeni ve değişen bilgileri gençlere aktarmaya özen gösterdiğini dile getirmiştir.

K-2: “Çocuklarımıza mümkün olduğu kadar tabi ki aktarmaya çalışıyoruz. Ben kendi adıma 2007 yılında Maykop’a gittim. Emekli de olmuştuk eşimle birlikte 45 yaşında. Orada ev aldık, kızım ortaokulu liseyi orada okudu dilini, kültürünü öğrendi. Yani benim ona bir şey aktarmama gerek kalmadan direkt yaşadı. İşte sadece derneklerimiz var Türkiye’de. Derneklerimiz vasıtasıyla aktarılıyor ama onda da aktarılan sadece ekip oyunları olabiliyor maalesef. Ne dil aktarılabilir ne bir başka gelenek”.

K-5: “Dernekler var ama biz Çerkes olduğumuzu biliyoruz. Çocuklarımıza da bunu söylüyoruz. Ne kadar anlar ne kadar takip ederler, bu biraz ilgi meselesi. Açıkçası biz de artık yavaş yavaş Çerkezliğimizi unuttuk”.

K-2 ve K-5 numaralı katılımcıların dernekler yoluyla kültürel aktarım yaptığı ancak bu faaliyetleri yeterli bulmadıkları özellikle dil konusunda eksik buldukları görülmüştür. Ayrıca K-5 numaralı katılımcı özel bir çabasının olmadığını çocuklarının ilgisine bıraktığını ancak kökenlerini bildiklerini dile getirmiştir.

Çerkes Kültürünün Kaybolması

Çerkes katılımcıların çoğu kendi kültürlerinin kaybolması ve yeni nesillere kültürlerini aktaramamaları konusunda genel olarak yaşadıkları bölge ve zaman kuşağı içerisinde genellikle şu sorunları dile getirmişlerdir; modernleşme teknoloji ve yaşadıkları bölgedeki kültürel dokudaki gelişme, nüfusun da artmış olması çünkü daha önceden küçük ve birbirine yakın gruplar halinde yaşıyorlardı. Eskiden grup halinde yaşamak ancak günümüzde buna uyamamak eskiden ayrıca kendi içlerinde evleniyorlardı ve sadece kendi gruplarında görüşüyorlardı. Nüfus arttıkça, çocuklar okudukça, başka şehirlere evlendikçe ya da göç ettikçe veya iş buldukça insanlar yavaş yavaş kendi gruplarından kopmaları ve Türkiye’de yaşayan diğer grupların arasına kaynaşmaya başlamış olmalarıdır.

Kaynaşma sırasında da aslında bir gelişigüzel kültürlenme (kültürel yozlaşma) yaşamışlardır. Kendi çocukları ise gelişen teknoloji ve sosyal medya etkisiyle şu anki yaşamış oldukları kültürden ister istemez etkilenmişlerdir ve katılımcılar bundan pek memnun olmadıkları görülmektedir.

Tablo 7: Katılımcıların Çerkes kültürünü kaybetmelerine neden olan faktörlere ilişkin görüşleri

Katılımcılar	Faktörler
K-1, K-4, K-5, K-6, E-1, E-2	Büyük şehirlerde yaşamak
K-1, K-2, K-3, K-4, K-6	Dil aktarımının yapılamaması (Toplumun tepki göstermesi)
E-2, E-1, K-1, K-3, K-4	Küreselleşen dünya, Kentleşme, Toplum ayrışması
E-2, K-1, K-4, E-1	Egemen kültürün etkin olması
K-5, K-6, E-1	Sosyal medya, Teknoloji
K-2, K-3, E-2	Yasal engellemeler
K-1, K-3, K-4	Asimile olduklarını düşünmeleri

K-1: “Çok eskiden isimlerimizi falan koymamışlar onlardan çok şikayetçi olurlardı büyüklerimiz yani Türkçe isim konulmaya zorlanmışlar, konuşamamışlar. Sonra bizlerde de aynı başka şehirlerde toplum baskısı gibi bir şeydi herhalde. Hani yasak diye bir şey yoktu ama çokta herkese ben Çerkes'im benim kuralım bu diyemezdik. Yani bir nevi başka şehirde oturmanın mı başka bir millet arasında olmanın mı etkisi, bilemiyorum. Asimile oluyoruz ister istemez”.

K-1'e göre; geliş güzel kültürlenmeye ve kültürün aktarılıp unutulmasına engel olan temel unsur dilin kullanılmaması ve üzerlerinde toplum baskısı hissetmeleri olmuştur. Ayrıca giderek asimile olduklarını düşünmektedir.

K-2: “Aktaramıyoruz çünkü yasal olarak da bir sürü engel var. Mesela dil, en önemlisi. Dil, kaybolan diller arasına girdi. Bu sorun çok dile getirildi ama dilimizi bile en başta aktaramıyoruz. Çünkü yasak biliniyor ama bizim aslında hiçbir zaman Türkiye'den toprak talebimiz olamaz. Anavatanımız olarak zaten Kafkasya'yı görüyoruz. Ama hep başka bir vatandaşlık bir şey isterler korkusuyla dışlanıyoruz sürekli. Halbuki son derece güvenilir bir millet olduğumuzu düşünüyorum”.

K-3: “Sorunlar çok büyük Bizler dilimiz öğretemiyoruz. Her okulda 15 kişinin oluşturulması isteniyor. Biz onları oluşturamıyoruz. Yani bunun seçmeli ders olarak okullarda gösterilmesi her öğrenci için şart. Bizlere dilimizi öğretecek koşulların sağlanması şart. Çünkü bu ülke için gerçekten çok fazla dedelerimiz nenelerimiz hayatlarını kaybettiler. Biz kendi ülkemiz olarak görüyoruz, farklı görmüyoruz ama gerçekten hiçbir şekilde yardımcı olunmuyor. Hiçbir dil unutulmaması lazım bu sadece bizimle alakalı değil ve bu yaşadıklarımızın da unutulmaması ve Bence Türkiye Cumhuriyeti Devletinin bu hale gelmesinde gerçekten Çerkesler' in çok büyük payı var, savaşçı bir milletiz. Öncelikle dilin halledilmesi lazım”.

K-4: “Dil tabii ki. Kültürün aktarımında en önemli sorun dil. Şu anda Samsun'da 50 yaşının altında neredeyse dilini konuşan insan kalmadı. Bir ulusu ayakta tutan en önemli varlıklardan biri dildir. Kültürün taşıyıcısı dil kayboldukça aynı zamanda çok şey kayboluyor. Sadece dil değil, evin içerisindeki oturma kalkma birbiriyle toplumsal ilişkiler bunları da yavaş yavaş kaybedip günümüz çağına uygun hale geliyor ve bu çok zor, hani zamana direnmek çok zor. Zamana biraz ayak uydurarak ama içindekileri de biraz koruyarak gitmek lazım. Bence şu an en önemli etkenlerden biri çok kaçınılmaz bir şey içinde yaşadığımız toplumların yaşadığı benzer sorunları bizde yaşıyoruz kültürel bozulma deformasyon açısından”.

Katılımcıların büyük çoğunluğu kültürlenme ve asimilasyona sebep olan şeyin aslında öz benliği unutmaya başlamak olduğunu düşünmektedirler burada en büyük unsurunda ana dilin unutulması ve konuşulmaması olduğunu vurgulamışlardır. K-3'e göre okullarda dil eğitiminin verilmesini sağlayacak çoğunluğun sağlanamaması ya da verilmemesi dile getirebildiği sorunlardan biridir. Katılımcıların çoğu asimilasyona sebep olan diğer bir unsurunda modern toplum olduğunu belirtmişlerdir. Modern toplumdaki kast edilen şey kentleşme, sosyal medya, teknoloji çağının gelişmesi gibi faktörlere bağlı olarak kültürel ve geleneksel olan yaşam tarzının kaybolmasıdır. Sosyal medya sayesinde değişen ve gelişen modern kültürün egemen olduğu günümüzde geleneklerin genç kuşaklara aktarılması konusunda oldukça zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Genç nesillerin popüler kültür adı altında günümüzde çok fazla sosyal medya ve teknoloji kullanmaları ailelerin dikkatini çekmektedir.

K-5: “En önemli sorun bence toplumumuzun büyük şehirlere yayılmasıdır. Köylerdeki adetler şehirlere kadar varamadı. Sosyal medya, televizyon, internetin oldukça gereksiz ve fazla kullanımı gençlerimizi olumsuz etkiliyor haliyle. Artık çağımızda gençlerle bir araya gelmek oldukça zorlaştı. Kültürümüzü aktarmada da gereken imkanları bulamıyoruz”.

E-2: “Kentleşme bence en büyük sorun. Çünkü köylerimiz boşaldı. Köylerimiz boşalınca insanlar kentlere dağıldılar, kentlere dağıldıktan sonra da siyasal yapılar oldu. Bizim Önümüzdeki en büyük engellerden birisi de o. Âmâ toplumun birçok kesiminde de siyasetle de ayrışıyor. Aslında insanların siyasetle ayrışmaması gerekir. Çünkü biz Allah'tan daha iyi mi biliyoruz. İnsanlarımız ayrı düşüneni küçümsüyor. Bu topluma da yansıyor. Bir araya gelemiyoruz. Egemen kültür sen ne yaparsan yap her şeyi baskılıyor zaten, kendine çekiyor. Egemen kültürü de bıraktık bu sefer popüler kültür var. Popüler kültür, silindir gibi her şeyi ezip geçiyor”.

E-1: “Büyük şehirde yaşamak ve sosyal medya ile birlikte Televizyonların çok büyük etkisi vardır. Çocuklara ne kadar öğretirseniz bir de bizim Yaşadığımız çevrede, Büyük şehirlerde özellikle Çerkes sayısının az olması nedeniyle daha çok baskın olan Türk kültürü devam etmektedir”.

K-6: “Küreselleşen dünyada artık çocuklarımızın elinde cep telefonları, tabletler, oyunlar vs. olduğu için ve büyük şehirlerde yaşadığımız için aktarmak istesek bile kültürümüzü pek yansıtamıyoruz. Fakat yine de elimizden geleni yapıyoruz. Üzücü bir durum olarak dilimize de konuşamıyoruz çocuklarımıza da aktaramıyoruz maalesef”.

Kültürün aktarılmasında katılımcıların dikkat çektikleri önemli diğer konular ise kentleşmeye bağlı olarak köylerdeki yaşamın unutulmaya başlaması ve Çerkeslere karşı siyasi araştırmacılık uygulanması olduğu görülmüştür. Türk kültürü içerisinde kendilerini azınlık olarak görmeyen Çerkesler yine de dışlandıklarını hissettikleri durumlarla karşılaşmaktadırlar. E-2'ye göre toplumda siyasi bir ayrıştırılma konuş olduklarını şu şekilde dile getirdiğini görmekteyiz: “Âmâ toplumun birçok kesiminde de siyasetle de ayrışıyor. Aslında insanların siyasetle ayrışmaması gerekir. Çünkü biz Allah'tan daha iyi mi biliyoruz. İnsanlarımız ayrı düşüneni küçümsüyor. Bu topluma da yansıyor. Bir araya gelemiyoruz”. Bir bütünün parçalarını oluşturmaya önem verdiklerini ve kendi kültürlerini, geleneklerini bu ülkenin kültürü ve gelenekleriyle engelleyici faktörlere rağmen bir arada yaşatmaya özen gösterip çalıştıklarını dile getirmişlerdir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma Çerkes kültüründe unutulmaya yüz tutmuş gelenek, görenek, anane ve ritüellerin incelenmesi amacıyla Samsun ilinde ikamet eden 45-75 yaş arası Çerkeslerle yürütülmüştür. Her ne kadar farklı bir kültür içerisinde yaşasalar buldukları yerin kültürlerinden etkilenseler de Çerkesler kendi varlığı ve özünü koruyarak dillerini, kültürlerini, geleneklerini, ananelerini ve ritüellerini yaşatmaya çalıştıkları görülmektedir. Araştırmada katılımcıların kültürel değerlerini aktarmada çoğunlukla çocuklarını derneklere yönlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Çerkesler khabze olarak bilinen temeli saygı ve ahlak kurallarına dayanan Thamade denilen yaşlılar tarafından aktarılan yazılı olmayan ancak tüm Çerkesler tarafından bilinen kurallara bağlı olarak yaşayan bir

millettir. Her toplumda gerekli olduğu bilinen saygı ve ahlak kuralları Çerkesler için ayrı bir öneme sahiptir. Khabze gençlere kültür aktarımının sağlanması ve korunması adına toplumda oldukça etkilidir. Alankuş (2014)'un çalışmasında da belirttiği gibi Khabze kurallarında söz daima büyüğün yani dedenindir. Çerkes kültüründe Dede torunların eğitimiyle aile içerisinde baba ve anneden önce doğrudan ilgili kişidir ancak kentleşme ile beraber zorunlu hale gelen çekirdek aile ortamında dede bu görevi babaya devir etmektedir. Buda ebeveyn çocuk ilişki arasında kültür aktarımını etkileyen farklı bir boyutun gelişmesine aynı zamanda sosyal medyanın etlisiyle çocukların kültür öğrenmede doğruluğu tartışılır farklı kaynaklara yönelmesine sebebiyet doğurabilmektedir. Burada khabze'nin korunması ve kültürün doğru aktarılması için kültür gezilerinin düzenlenmesi, dernekler ve aileler tarafından büyüklerle gençlerin daha sık buluşmasının sağlanması, 14-19 yaş arası gençlere yönelik modern ve teknoloji desteğiyle sürekli gelişen haçes geleneğine benzeyen ortamların sağlanması gibi fırsatlar sağlanabilir.

Aile içerisinde genellikle kendi dillerini konuşmaya çalışan Çerkesler Türkiye'de dillerinin ne dilin ne kadar asimilasyona açık olduğunun farkındadırlar Yıldız (2021)'ın çalışmasında da belirttiği gibi Çerkezce Unesco'nun kırılğan diller grubu içerisinde yer almaktadır ve giderek unutmaya başlanmıştır. Bunun bir en büyük sebepleri ise aile içerisinde katılımcılarımızın da belirttiği gibi dili iyi bilen yaşlı kuşak ile beraber yaşamaması ve çocukların hâkim olan ana dili konuşmak zorunda kaldığıdır. Bunları engellemek adına Çerkes ebeveynlerin çocuklarının aile bireyleriyle geçirilen zamanı artırdıkları, tören, düğün, cenaze, bayram vb. etkinliklere katılımda özen gösterdikleri, ata topraklarına ve köyelerine sık sık ziyarette buldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Diğer grupların dillerini koruma hassasiyeti gösterdikleri gibi aynı hassasiyet Çerkes kültüründe de karşımıza çıkmaktadır. Yapılan çalışmalarda da görüldüğü üzere dil kültürün diğer unsurlarının aktarılabilmesi için öncelikli temel elemandır ve anadilini bilmeyen bireylerin kültürel öğeleri öğrenirken de zorlandıkları görülmüştür. Örneğin; Orhan (2017) çalışmasında son beş yüzyıl içerisinde yarı yarıya dil kaybının olduğu başka bir deyişle dil ölümünün gerçekleştiği yönünde görüş belirtmiştir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu dil aktarımında problem yaşadıkları ve bunun sebeplerinden birinin de çocuklarının eğitim öğretim süreçlerinde okullarda seçmeli dil dersi imkanının sunulması olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Ancak alan yazın incelendiğinde Türkçe dışında diğer dillerde herhangi bir eğitimin verilmesini uygun bulan ve bulmayan iki farklı görüş olduğu görülmektedir. Bilim insanlarının bir kısmı ana dilde eğitimin gerekli olduğunu savunurken (Acar Çiftçi ve Aydın, 2014; Adsoy, 2014; Çelik, 2013; Doğan, 2012; Gözüküçük,2015; İnceoğlu, 2013; Yılmaz, 2015; Yılmaz ve Şekerci, 2016) diğer kısmı buna karşı çıkmakta ulusal bütünlüğün parçalanacağı, ayrışmaların ortaya çıkabileceği, kamu hakkı ihlalinin olacağı, millet ve vatan bütünlüğünü sağlayan ilkelerden taviz verileceği gibi görüşlere sahip oldukları görülmektedir (Akyol, 2017; Ercan, 2012; Gürgür, 2001; Karpuz, 2013; Kaya Yerli, 2011). İlk ve orta okullarda gerekli çoğunluğun sağlanamaması ve seçmeli Çerkes dilinin ders olarak öğretilmemesi ile kültürün aktarılamadığını dile getiren Gözüküçük (2015)'e göre; dil eğitimi kimlik ve kültürün önemli bir parçasıdır ayrıca eşitliğin sağlanmasını, kültürünü bilmesi, çocuklar üzerinde aidiyet ve öz saygıyı gibi duyguların gelişmesi adına önemlidir. Katılımcıların dil aktarımı dışında farklı sorunlar yaşadıkları da görülmektedir. Bunlar; Türk kültürünün Çerkes kültürü üzerine etkisi ve çocuklarının geliştiği güzel kültürleme etkisiyle yaşadıkları ortamın kültürüne alışmaları, geniş aile modelinden çekirdek aile modeline geçilmesi ve kitle iletişim araçlarının olumsuz etkileri gibi faktörlerdir. Burada Çerkezce'nin korunup genç kuşaklara daha iyi aktarılması ve aile içerisinde daha fazla konuşulabilmesi sağlamak adına sunabileceğimiz farklı öneriler; Çerkes nüfusunun yoğun olduğu bölgelerde gerekli taleplerin karşılanması durumunda ilk ve orta okullarda seçmeli ders, etüt ve kurslar verilerek Çerkes dilinin unutulmaması adına çalışma yapılması, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde bulunan televizyon ve internet üzerinden yayın yapan Eba TV gibi kanallar aracılığıyla bölgesel ya da ulusal düzeyde etkileşimli dersler verilebilmesi, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde bulunan Halk Eğitim Merkezlerinde ailelerin katılabileceği kurs ortamı hazırlanması, Okullarda özel gün ve haftalarda kültür tanıtım günlerinin düzenlenmesi, dile ait kaynakların tanıtılması, masal ve hikayelerin drama olarak düzenlenmesi, toplum içerisinde kültür müzelerinin oluşturulması bu müzelerde dil eğitimlerinin sanatsal yaklaşımlarla verilmesi, dili eğlenceli ve oyuna

dönüştürebilen mobil uygulamaların yapılması gibi dillrin unutmamasını sağlayacak düzenlemelerin sağlanması şeklindedir.

Çerkeslerin kimlikleri korumak adına denedikleri ve yaptıkları birçok faaliyetler gibi Türkiye'deki diğer gruplarında kimliklerini korumak adına yaptıkları çalışma ve faaliyetlerin Türk kültürü ile birbirlerine olan etkilerine bakıldığı zaman çok kültürlülüğe bağlı olarak kültürler arası baskın bir kültürlenme yaşadıkları görülmektedir. Bir kısım araştırmacı tarihsel bir çeşitlilik olarak bütünleştirici ve sosyal entelektüellik adına önemli olduğunu belirtirken (Kaya, 2011; Selçuk, 2005; Uçar, 2022) bir Kısımına göre ise (Bayart, 1999; Guichaoua, 1998; Keyman, 2007; Sarıbay, 2000) milli birlik ve bütünlüğün korunmasını engelleyen faktörler içermektedir. Çavuşoğlu (1999)'un belirttiği üzere farklı etnik yapıların ve bu yapılara mensup kişiler din ,dil ve kültürel uygulamalarını yaşatmaktan mahrum edilemezler. Aynı zamanda Kaya (2011) bu konuya şöyle değinmektedir. Antropolojik olarak etnik, dinsel, kültürel kimliklerin dışarıdan gelen kişiler üzerinde rasyonel değişiklikler oluşturması bu şekilde asimilasyona açık olması kaçınılmazdır ve aile içerisinde etkisi hissedilmese de toplum içerisinde bu daha fazla gözlemlenmektedir. Toplumun etkisini Türkler üzerinden örneklendiren Kaya (2011) şöyle dile getirmektedir; Türkler, Kafkasyalılara yargılayıcı şekilde yaklaşmış onları suça yatkın, suçlu kişiler olarak görmüşlerdir. Bu önyargılarla karşılaşan Çerkesler de bu sebeple Türkleri düğün ve cenaze gibi törenlerine davet etmeyerek uzak durmaya çalışmışlardır. Günümüzde de hala bu tutumun yer yer devam edebileceğini ve Türklerin ön yargılı yaklaşımlarından kaynaklı olduğu şeklinde dile getirmektedir. Geleneksel çocuk oyunlarının ailelerin geçmişten getirdikleri dışlanma korkusu ve toplum baskısı yüzünden katılımcılarımız tarafından da aynı sebeplerle gençler üzerinde etkili aktarım sağlanmasında eksik kaldığı görülmektedir. Bu sebeple kültür aktarmada daha çok hikâye, masal ve mitlerin rol oynadığı görülmektedir. Uçar (2022)'a göre masallar, mitler, destanlar ve hikayeler Çerkes kültürünün genç kuşaklara aktarılmasında büyük rol oynamaktadır. Çerkesler kimliklerini hayatlarının geneline almasalar bile günlük yaşantılarını bu sıfat etkilemektedir. Cumhuriyetle beraber asimilasyon sürecine giren Çerkeslerin günümüze gelindiğinde göç süreçlerinden kalan hikayeleri kültürel unsurların aktarılması amacıyla kullandıkları Çerkes sürgününün travmaları, tabiat ve insan tasvirleri, töre, gelenek, ritüeller ile düzenlenmiş sürgün hikayeleri oluşturmaktadır. Farklı kültürlerin birlikte daha fazla etkileşim içinde olabileceği ortamların sağlanması ve Çerkes kültürünün de gençlere, çocuklara aktarılması, yaşatılması için dernek, vakıf, belediye ve özel kuruluşların destekleriyle herkesin katılımına açık olan belirli gün ya da hafta kapsamında etkinlikler düzenlenip bu etkinliklerde drama, tiyatro, söyleşi, müzik ve dans gösterileriyle birlikte kültür aktarımının sağlanmasına katkıda bulunulacak farklı etkinliklerin yapılmasını önerebiliriz.

Kültür ve geleneklerin unutulmasına neden olan sorunlardan biri de Şehirleşmenin ve sosyal hayatın Çerkes kültürü üzerine olan etkisidir. Temizkan ve Çatalkılıç (2020)'a göre ; köylerin giderek boşalması ile çoğalan şehirleşme dilin, kültürün geleneklerin, ananelerin aktarıldığı haçış gibi kültürün aktarılacağı toplantı ortamlarının unutulmasına neden olmuş ve dışardan evliliklerin yapılması da kültür içinde deformasyona sebebiyet vermiştir. Ancak köylere yapılan cenaze, bayram, festival gibi kısa süreli dönüşler kaybolan geçmişi canlandırmaya yardımcı olmaktadır. Zamanla unutilan öğelerin ve değışen geçmiş yaşantıların bu seyahatler ile hatırlanması asimilasyon sürecini yavaşlatacaktır. Bayramlar, özel günler ve cenazeler gibi önemli günlerin geleneksel olarak kutlanması veya uygulanması gibi durumlar kültürün şehirlerde unutilmamasını, yeni kurulan derneklerin ve yeni oluşan lokal, çay ocağı, restoranlar gibi mekanlarında bu konuda destekleyici büyük birer faktör olabileceği görülmektedir. Çerkeslerin ve diğer toplulukların daha kolay asimilasyona uğramaması ve kültürün adına gençlerin bilgilendirilmesi için derneklere; belediyeler, kültür bakanlıkları, vakıflar, valilikler, kaymakamlıklar tarafından destek verilmesi ve bu kurumların maddi olmasa bile özel günlerde gerekli tanıtımlar için manevi izinlerin verilmesi sosyal bir destek olacaktır.

Çerkesler gerek bireysel gerekse derneklerle iş birliği halinde gruplaşarak kültür aktarımlarını sürdürmekte dillerini, geleneklerini muhafaza etmeye çalışmakta ve gençlere aktarmaya çabalamaktadırlar. Gelişen kültür ve globalleşen dünya onların gençler için olan çabasını zorlaştırırsa da kültürlerini korumak için önem göstermektedirler. Belli saygı ve sözlü krallara uyararak yaşayan Çerkesler toplumun her ferdine ve yapısına

karşı bu saygıyı gösterdikleri. Önemli günleri ve bayramlarını mutlaka kutlayarak ve geleneklere uygun yaşatarak toplumsal rollerini de gerçekleştirmektedirler. Gençlere ve çocuklara Çerkes geçmişi ve aile sürgünleri hakkındaki bilgiler aktararak geçmişe olan önemde korunmaya mümkün olduğunca düğünlerinde ki tanışma, eş seçme, evlilik sonrası davranış ve tutumları sergilemede kendi kültürlerini yaşatmaya çalıştıkları ve geldikleri toprakları asla unutmasalar da Türkiye’de kendini artık yarı Türk olarak kabul ettikleri ana vatanları olarak burayı gördükleri lakin gelişigüzel gerçekleşen kültürlenme sürecine rağmen geçmişlerini unutmamak için çabaladıkları bu ülkede birlik ve beraberlik içerisinde bağlarını güçlü tutarak yaşadıkları görülmüştür.

Kaynakça

Altın, H., (2017). *XIX. Yüzyılda Osmanlı Devleti’ne Yapılan Çerkes Göçleri (Çerkes Sürgünü)*, *Belgi Dergisi*, Sayı:14, Sayfa:580-591.

Akyol, A. (2017). <http://www.ahmetakyol.net/resmi-dil-ana-dil/>, E.T: 17.02.2017.

Acar Çiftçi, Y., Aydın, H. (2014). Türkiye’de Çok Kültürlü Eğitimin Gerekliği Üzerine Bir Çalışma, *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33, 1-18.

Adsoy, Ş. (2014). Çelişmezlik İlkesi Bağlamında Ana Dilde Eğitim, *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 685-697.

Alankus, S. Arı, Oktay, E. (2014). Abazince: Bugünkü Durumu ve Gelisme Perspektifleri. *Gecmisten Gelecekte Cerkesler. Kultur, Kimlik ve Siyaset. 21. Yuzyılda Cerkesler Sorunlar ve Olanaklar Sempozyumu Bildiriler Kitabı-Editorler Sevdal Alankus, Esra Oktay ARI.*

Avcıoğlu, G. (2013).Türkiye’de Yaşayan Kafkas Topluluklarının Sosyo-Kültürel Özellikleri Üzerine Bir Değerlendirme. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (30), 55-66.

Aslan, C., (2006), *Bir Soykırımın Adı 1864 Büyük Çerkes Sürgünü*,

Uluslararası Suçlar ve Tarih, Asam Yayınları, sayı,1.

Bay, D. N., & Bay, Y. (2019). Türk ve Komşu Topluluklarda Kültürel Çocuk Oyunları. *Electronic Turkish Studies*, 14(7). Çetinbaş, M, N., *Elveda Çerkes ’ya*, Çınaraltı yayın, İstanbul, Yıl:2017.

Baştürk, S., *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Vize basın yayın, Ankara, Yıl:2013.

Bayart, Jean-François Bayart, (1999) *Kimlik Yanılsaması*, Çev. Mehmet Morali, Metis Yayınları, İstanbul.

Çelik, Z. (2013). Ana Dilde Eğitim: Dünyada Yaygın Uygulama Modelleri, *SETA- PERSPEKTİF*, 21.

Demir, G. ve Bolat, S. (2017). Çerkezler’de kimlik ve aidiyet. *Sosyoloji Konferansları*, 55(1), 1-42.

Doğan, İ. (2012). Ulus İnşa Sürecinde Dil Politikaları ve Ana Dilinde Eğitim, *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 37, 137- 138.

Demirel, Ö., Kaya, Z., Eğitim ile ilgili temel kavramlar. Ö. Demirel, Z. Kaya (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (s. 3-4), Pegem Akademi.

Ercan, K. T. (2012). Uluslararası Hukuk Belgeleri ve Dünya Anayasalarında Resmî Dil ve Eğitim Dili, *TASAV- Hukuk ve Yönetim Araştırmaları Merkezi Analiz No.2 :Aralık 2012* www.turkakademisi.org.trnsan-haklari-sozlesmelerine-koydugu-cekinceler-raporu/ E.T.: 25.02.2017.

Gözüküçük, M. (2015). Anadili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerine ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri.

Gürgür, N. (2001). Kendimize Dönmenin Zamanı, *Türk Yurdu*, C.21, 162,163, 6.

Guichaou, Andre (1998) “Burundi ve Rvanda-İcat Edilen Etniler mi?”, *Uluslar ve Milliyetçilikler içinde*, Haz. Jean Leca, Çev. Siren İdemem, Metis Yayınları, İstanbul.

-
- İnceoğlu, S. (2013). Eğitimde Ana Dilin Yeri: Uluslararası Belgeler ve Yeni Anayasa, Marmara Üniversitesi Hukuk Fakóltesi Hukuk Araştırmaları Dergisi, C. 19, 12, 152-163.
- Khuako, L. (2020). Nurbiy Lovpaçe'nin Resim Sanatının Prizmasından Çerkeslerin Kólturel Canlanması [Cultural Revitalization of Circassians Through The Lens of Artistic Creation of Nurbiy Lovpache]. *Kafkasya Çalışmaları*, 6(11), 115-126.
- Kumuk, T. (1992). Çerkeslerin Türkiye'ye Sürgünü. *ADIG-Kóltür Tarih Dergisi*, Çev. Murat Papsu, (3), 88-89.
- Karpuz, H. Ö. (2013). Ana Dili Eğitimi, Ana Diliyle Eğitim ve Resmî dil ile İlgili Tartışmalar ve Dilbilimsel Yaklaşım Sorunları, Yeni Türkiye- (Türkçe Özel Sayısı), S.55, 991-995.
- Kayayerli, M. (2001). AB'nin Dil Politikası, Türk Yurdu, C.21, 162-163, 211.
- Temizkan, A., & Çatalkiliç, D. (2020). Bir Hafıza Mekânı Olarak Uzunyayla'nın Pınarbaşı İlçesine Bağlı Abaza ve Çerkes Köyleri. *Karadeniz Araştırmaları*, 17(66), 423-455.
- Keyman, E. Fuat (2007) "Türkiye'de Kimlik Sorunları ve Demokratikleşme", Doğu Batı, sayı: 41.
- Kaya, A. (2011). Türkiye'de Çerkesler. *Istanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları*.
- Orhan, S. (2017). Dil politikaları ve dil hakları üzerine teorik çerçeve. *İnönü Üniversitesi Hukuk Fakóltesi Dergisi*, 8(2), 331-362.
- Özsaray, M.,(2012). *Çerkeslerin İslamlaşması-Çerkeslerin Eski Dinleri ve İslamiyet'in Kuzey Kafkasya'ya Girişi*, İz yayıncılık, İstanbul.
- Selçuk, S. (2005). Açılış konuşması. Paper presented at the Türkiye'de Azınlık Hakları Sorunu: Vatandaşlık ve Demokrasi Eksenli Bir Yaklaşım, İstanbul.
- Sarıbay, Ali Yaşar (2000) "Küreselleşme, Postmodern Uluslaşma ve İslam", Global Yerel Eksende Türkiye içinde, Der. E. Fuat Keyman-Ali Yaşar Sarıbay, Alfa Yayınları.
- Uçar, ř. (2022). Diasporada Kafkas Kimliği ve Aidiyet Hissi Üzerine Bir Derleme Çalışması. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 4(8), 170-184.
- Sevinç, M. (2019). Alaçam Çerkes Halk Kólürü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Giresun Üniversitesi, Giresun.
- Yılmaz, F., şekerci, Hanifi, (2016). Ana Dil Sorunsalı: Sınıf Öğretmenlerinin Deneyimlerine Göre İlkokul Öğrencilerinin Yaşadıkları Sorunlar, Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi –ENAD, Cilt 4, 1, 47-60.
- Yılmaz, G. (2015). Türkiye'de Yaşayan Çerkeslerin Ana Dilde Eğitim Sorunlarının Sosyal Çözölme Doğrultusunda Analizi, Çankırı Karatekin Üniversitesi SBE Dergisi, 6(1): 169-188.
- Yıldız, M. (2021). Türkiye'deki Çerkesler ve Kaybolmakta Olan Dilleri: Ertuğrul Mahallesi Örneği. *Tehlikedeki Diller Dergisi*, 11(18), 25-43.
- Joshua Project, (2023). [Türkiye \(Turkey\) people groups, languages and religions](https://joshuaproject.net/countries/TU), <https://joshuaproject.net/countries/TU> adresinden 15 Mayıs 2023 tarihinde erişilmiştir.

İlkokul ve Lise Düzeyinde Karma Eğitim Ortamlarının Kullanılması: Bir Durum Çalışması

Zeynep AKIN¹
MEB

Büyüamin BAVLI²
Yıldız Teknik Üniversitesi

Özet

2012 yılında TBMM tarafından 6287 sayılı kanun ile okulların bazı özelliklerine ilişkin verilen maddede ilkököl, ortaokul ve lise binaların ayrı binalar olması gerektiği, ancak imkân ve şartlar elverişsiz olması durumunda ortak bina kullanılabilmesine dair maddeye yer verilmiştir. 2015 yılında ise yapılan özel öğretim kurumları standartlar yönergesinde özel okullarda farklı kademe öğrencilerin ortak binada eğitim alabilmesine yönelik madde güncellenmesi getirilmiştir. Güncellenen bu madde ile ülkemizde yer alan özel eğitim kurumlarının bir kısmında ilkököl, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerin ortak binalarda eğitim aldığı görülmektedir. Bu durumda bu araştırma ile ilkököl ve lise düzeyinde karma eğitim ortamlarının kullanılmasının araştırılması incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Ankara il merkezinden uygun örnekleme yoluyla seçilen bir okulda okuyan ilkököl ve lise öğrencileri ile ilkököl öğretmenleri oluşturmuştur. Görüşme soruları araştırmacı tarafından geliştirilerek ve uzman görüşleri alınarak düzenlenmiştir. İlgili izin işlemleri tamamlandıktan sonra iki sınıf öğretmeni, altı lise öğrencisi ile bireysel görüşmeler ve altışar kişiden oluşan toplamda 12 öğrenci oluşan iki farklı odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya toplamda 20 katılımcı dâhil edilmiştir. Bu araştırma, nitel yöntemlere dayalı bütüncül bir tek durum çalışması olup ulaşılan veriler içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ilkököl ve lise düzeyi öğrencilerinin ortak bina kullanmalarının fiziksel ve psikolojik olarak olumsuz etkilerinin olduğu aynı zamanda istenmeyen öğrenmelerin de olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda lise öğrencilerinin kendi seviyelerinde eğitim alabileceği ayrı binada eğitim almak istedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: okul binaları, farklı yaş grupları, ilkököl ve ortaöğretim öğrencileri

Giriş

Eğitim faaliyetlerinin yürütüldüğü yer olan “okul” ile okullar içinde yer alan “sınıf” eğitimin fiziki alanda gerçekleştirildiği kısımlardır. Bu fiziki kısımlarda yer alan aydınlatma, ses, bina şartları, ısınma da eğitimde önemli etkenleridir (Aydoğan, 2012). Fiziksel çevre ile ilgili olarak eğitim alanlarının kullanımı, binanın iç ve dış tasarımları ve okul içinde yer alan eşyalar ilk etapta bilinenlerdir (GospelWeeklies, 2023).

Okul yapımı basit ve kısa zamanlı bir iş olmamasından kaynaklı olarak yapılan bir okulun 50 yıllık kullanım süresinin olması gerektiği düşünülmektedir. Bu sebeple okul binasının yapımında bakanlık, öğretmen, veli ve toplum görüşlerinde çeşitli farklılıklar yer almaktadır (Education Northwest, 2022). Ancak okul binasının temeli üç yapıya dayanmaktadır. Bunlardan birincisi okulun bahçe içerisinde yer alan fiziksel yapısı, ikincisi eğitim-öğretimin sağlandığı ortam ve son olarak üçüncüsü etkileşimin olduğu toplumsal ve fiziksel çevredir (GospelWeeklies, 2023).

Liao (2010) yaptığı araştırmasında okul donanımının eğitimsel sonuçları ile ilişkisini incelemiştir. Bu araştırmaya göre okul donanımının niteliğinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları, öğrencilerin öğrenmeye karşı tutumları ve akademik başarıları ile pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karasolak (2009) üç farklı okulda öğrenci ve öğretmenlerle okulların bina ve bahçeleri hakkında bilgi toplamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre okul bina ve bahçesinin genel görünümünün ve fiziki mekân uygunluğunun, eğitim-öğretim için önemli bir etken olduğu ortaya çıkmıştır. Okulun binasının ve

¹ Sorumlu Yazar. MEB, zeynepakin0618@gmail.com

² Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, bbavli@yildiz.edu.tr, ORCID:0000-0002-7274-0935,

bahçesinin yeterli olduğunu düşünenler daha olumlu cevaplar verdikleri görülürken yeterli olmadığını düşünen öğretmen ve öğrenciler daha olumsuz cevaplar verdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Başar (2003) araştırmasında okul binalarının büyük bir çoğunluğunun konutlar arasına sıkıştığını ve ses kirliliği, çevre kirliliği gibi etkenlere maruz kaldığını ve yapıların donanımsal olarak yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çabuk (2006) ise çalışmasında “Soğuk” renklerin çevreye etkisinin mekânın dar algılanmasına sebep olduğu ve bu durumun kişiler için olumsuz etkiye neden olduğu sonucuna ulaşmıştır.

11 Nisan 2012 tarihinde TBMM tarafından 6287 sayılı kanun ile 4 yıl ilkokul, 4 yıl ortaokul ve 4 yıl lise eğitimine yani 4+4+4 eğitim sistemine geçilmiştir (MEB, 2012). Türkiye’de ise ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim (lise) olmak üzere zorunlu eğitim 12 yıldır (MEB, 2012). 6287 sayılı kanununun 24. maddesine göre okulların durumu şu şekilde belirlenmiştir. “İlköğretim kurumlarının ilkokul ve ortaokul olarak bağımsız okullar hâlinde kurulması esastır. Ancak imkân ve şartlara göre ortaokullar, ilkokullarla veya liselerle birlikte de kurulabilir.” (Kanun, 2012). Maddeye göre zorunlu haller dışında kademelerin okul binalarının ayrı olmasına karar verilmiştir. 2015 yılında yapılan özel öğretim kurumları standartlar yönergesine özel okullarda farklı kademe öğrencilerin ortak binada eğitim alabilmesine yönelik madde güncellenmiştir. 2015 yılında yayınlanan kanun ile özel okullarda ilkokul-ortaokul-lise binalarının birbirinden ayrı olması gerektiği maddesi kaldırılmış olup “her kurumun bir müdür tarafından yönetilmesi esastır. Ancak, bir kurucuya ait aynı bina veya kampüste bulunan a) okul öncesi eğitim kurumu ile ilkokul ve ortaokul, b) ortaokul ile ortaöğretim okulu, c) birden fazla ortaöğretim okulu bir müdür tarafından yönetilebilir.” ifadesine yer verilmiştir (MEB, 2015, s. 22).

Durmuşçelebi ve Bilgili’nin (2014) 2012-2013 yılında uygulamaya koyulan eğitim sisteminin ve karşılaşılan sorunların neler olduğunun incelendiği çalışmada Türkiye’nin seçilen 14 ilinden katılan öğretmen ve yöneticilerle çalışma yürütülmüştür. Bu çalışma ile farklı yaş gruplarının aynı okul binasının kullanılmasının sonucunda okulda istenmeyen sonuçlar doğurduğu sonucuna ulaşmışlardır. Heterojen bir yaş dağılımının mevcut olduğu okulların aynı bahçenin beraber kullanılması istenmeyen kazaların meydana gelmesine neden olabilmektedir. Ortak oyun alanı kullanımında istenmeyen kazaların meydana gelmesi yaşı daha küçük olan öğrencilerin özgüvenlerini kaybetmesine ve cesaretsiz olmalarına neden olan mağduriyetler yaşanmaktadır. Ayrıca katılımcılar farklı yaş gruplarının aynı sınıfı, okulu paylaşmalarından kaynaklanan gelişim sorunlarının olduğunu belirtmişlerdir.

Bu bilgiler çerçevesinde ilkokul ve lise düzeyinde karma eğitim ortamının kullanılmasının öğrenciler ve öğretmenlerden elde edilen veriler ile analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma öğretmenlerin ve ilkokul ve ortaöğretim öğrencilerinin aynı okul binasını kullanmasına bağlı olarak yaşadıkları durumların ortaya çıkmasını sağlayacaktır.

Yöntem

Bu çalışmada seçilen öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerini belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması derinlemesine bilgi toplaması amacıyla kullanılan gerçek yaşam örneğidir. Bu desende bilgi toplamak amacıyla çoklu bilgi kaynakları tercih edilmelidir (Creswell, 2012 ve Yin, 2017). Durum çalışmasına yönelik araştırmalarda birden fazla desen bulunmaktadır. Bütüncül tek durum deseni tek analiz birimiyle yürütülen desendir (Yin, 2017). Bunlar bir okul, bir grup, bir program, bir birey veya bir süreç olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Creswell (2012) nitel araştırma sürecini araştırmanın problemini belirleme, yazılı eserleri gözden geçirme, araştırma için bir amaç belirleme, veri toplama, verileri analiz etme - yorumlama ve raporlama - araştırmayı değerlendirme olarak açıklamıştır. Yin (2009) ise durum çalışmasında olması gereken beş maddeyi bir çalışmanın soruları, eğer önerileri varsa, önerileri, analiz birimleri, verileri önermelere mantıklı bağlama bulguları ve yorumlama kriterleri olarak açıklamaktadır.

Bu çalışmanın durumunu Ankara ilinde seçilen Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bir özel okulda eğitim alan ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencileri, ortaöğretim 9. ve 10. sınıf öğrencileri ve ilkokul 1. ve 2. sınıf düzeyinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenler oluşturmaktadır. Bu durumda örneklemin seçilen bir okul olması ile

çalışmanın deseni Yin'in bütüncül tek durum deseni tercih edilmiştir. Bu çalışmada örneklem, seçilen okulda eğitim alan öğrenciler ve 1. ve 2. sınıf seviyesinde görev yapmakta olan öğretmenlerle yürütüldüğü için araştırmacı tarafından tek durum deseni ile çalışmanın uygun olacağına karar verilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın örnekleme, uygun örnekleme çeşitlerinden uygun örnekleme yolu ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme yönteminde araştırmacı tarafından ulaşılması kolay bir durum seçilir ve genellikle zaman ve kaynak kısıtlılığının fazla olduğu durumlarda kullanılmaktadır (Kılıç, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılının 2. döneminde seçilen bir özel okuldaki ilkokul 1. ve 2. sınıf seviyesinde sınıf öğretmenleri, ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencileri ve ortaöğretim 9. ve 10. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin 1'i erkek ve 1'i kadın olmak üzere toplamda 2 öğretmen katılmıştır. Ortaöğretim kademesinde yapılan bireysel görüşmelerde katılımcıların 3'ü erkek ve 3'ü kadın olmak üzere toplamda 6 öğrenci katılmıştır. İlkokul 3. ve 4. sınıf düzeyinde yapılan odak grup görüşmesinin birinci görüşmesine 6 erkek ve ikinci görüşmesine 6 kız olmak üzere toplamda 12 öğrenci araştırmaya dâhil olmuştur. Bu durumda araştırmaya toplamda 20 katılımcı dâhil olmuştur.

Verilerin Toplanması

Durum çalışmalarında veri toplamanın çeşitlendirilmesi derinlemesine bilgi toplamak için önemlidir. Bu sebeple bu çalışmada görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşmeler ise bireysel görüşme ve odak grubu görüşmesi olmak üzere iki farklı yöntemle gerçekleştirilmiştir.

Veriler 2022-2023 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde araştırma için seçilen Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir özel okuldan bireysel görüşmeler ve odak grup görüşmesi şeklinde yüz yüze görüşülerek veriler toplanmıştır. Odak grup görüşmeleri altı kişilik oluşturulan iki grup ile farklı zamanlarda bir araya gelerek kullanılmayan bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ders saatlerinde yapılmış olup her bir görüşme 40 dakika sürmüştür. Bireysel görüşmeler öğretmen ve öğrencilerin uygunluk durumuna göre ders saatlerinde ve ders sonlarında gerçekleştirilmiştir. Bireysel görüşmeler ortalama 35-40 dakika sürmüştür. Bireysel görüşmeler araştırmaya katılan ilkokul 1. ve 2. sınıf düzeyindeki öğretmenlerle bu seviyedeki öğrencileri hakkında görüşmelerle ve ortaöğretim seviyesindeki öğrenciler ile görüşülerek gerçekleştirilirken odak grup görüşmesi yaş grubunun daha küçük olması ve daha hızlı veri toplanması amacıyla ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden veri toplarken tercih edilmiştir. Hem bireysel görüşmeler hem de odak grup görüşmesi için araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanarak gerçekleştirilmiştir. Her iki görüşme türünde de veriler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Bu kayıt cihazları ve görüşme esnasında tutulan notlar bir araya getirilerek transkript oluşturma süreci tamamlanmıştır. Veriler nisan ve mayıs – 2023 ayları içerisinde toplanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Görüşme formunun geçerliliğini sağlamak için iki uzmandan uzman görüşleri alınmış ve gerekli düzeltmeler yapılarak son haline getirilmiştir. Analizlerin yapılması aşamasında ise 2 uzman ve 2 doktora öğrencisinden görüşler alınarak kod-kategori-tema oluşturma sürecine katkı sağlanmıştır. Ayrıca soruların açık ve anlaşılır olmasına ve görüşme kurallarına dikkat edilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 30-40 dakika sürmüştür.

Çalışmada bulgular kısmında katılımcıların görüşleri doğrudan ve nesnel ifadelerle verilmiş ve herhangi bir yorum katılmamıştır. Veri toplama sürecinde elde edilen tüm bulgular transkript edilmiştir.

Nitel veri analizi genellikle üzerinde çalışılan verinin basit bir analizi (gözden geçirme, özetleme) ile ayrıntılı analizinin (kategorilerin detaylandırılması, verilerin tanımlanması) birleştirilmesidir. Bunun amacı

genellikle var olan verileri tanımlayarak, en ince ayrıntısına kadar betimleyerek veya değişik verileri kıyaslayarak ortak açıklamalara ulaşmaktır. (Creswell, 2013; Flick, 2013).

Araştırma kapsamında elde edilen odak görüşmesi verileri ve bireysel görüşme verilerinin çözümlenmesinde içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. İçerik analiz tekniği ile analiz sırasında veriler kodlanmıştır. Kodlamanın amacı, ortak bir fikir ve bunun sonucunda daha kapsamlı temalar geliştirmek için birbirine bağlı kodları bir araya getirmektir (Creswell, 2013). Bu analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini açık bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir ve amaç elde edilen bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Miles ve Huberman, 1994). Bu sebeple her bir veriye ait transkriptler oluşturulmuş ve kod- kategori- tema oluşturulma süreci tamamlanmıştır.

Odak grup ve bireysel görüşmelerden elde edilen veriler transkript haline getirildikten sonra her veriye yönelik olarak kodlar oluşturulmuş ve bu kodların oluşmasını sağlayan ifadelere yer verilmiştir. Uygun kodlar gruplandırılarak kategoriler oluşturulmuş ve kategorilerin anlamlı olanları bir araya getirilerek temalar hazırlanmıştır.

Etik Konular

Çalışmaya başlanılmadan önce Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları etik kurulundan izin alınmıştır. Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak için araştırmaya katılım tamamen gönüllük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiş olup gönüllü katılım formu katılımcılara sunulmuştur. Öğrencilerin yaşlarının 18 yaşından küçük olması sebebiyle velilerinden veli izin formu ile her bir velinin onayı alınmıştır.

Çalışmada elde edilen veriler ve ses kayıtları araştırmacı tarafından sadece çalışma için kullanılacak olup başka hiçbir yerde hiçbir şekilde kullanılmayacaktır ve böyle bir durum olması halinde ulaşılabilmesi için iletişim bilgileri katılımcılarla paylaşılmıştır. Araştırmacılara ait bulgular araştırmacı tarafından kişilere yönelik oluşturulan kodlar kullanılarak sunulmuştur.

Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin transkriptleri çıkarılarak bu transkriptlere göre kodlar oluşturulmuştur. Elde edilen kodlar uygun kategoriler altında birleştirilmiş ve kategorilerden temalar oluşturulmuştur. Bu bağlamda etkenler, etkiler ve beklentiler olarak üç temaya ulaşılmıştır.

Karma Eğitim Ortamlarının Kullanımında Katılımcıların Etkenlere Yönelik Görüşleri

Öğrenci ve öğretmenlerle yürütülen görüşmelerin verileri analiz edildiğinde “etkenler” teması altında “fiziksel etken” ve “psikolojik etken” başlıklarında kategoriler oluşmuştur. Bu başlıklar altında katılımcıların fikirlerine yönelik bulgular sunulmuştur.

Fiziksel etken. Katılımcılardan ilkokul öğrencilerinin bazıları (Ö1, Ö2, Ö6) fiziksel etkene maruz kaldıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumu Ö6 kodlu öğrenci “öğretmenim ben genellikle merdivenlerde yavaş yürüyorum onlar gelip hadi hadi deyip beni itekliyorlar.” olarak ifade etmiştir. Benzer şekilde ilkokul öğrencilerinden Ö11 kodlu öğrenci “bahçede biz oyun oynarken topumuzu alıp kaçıyorlar.” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcılardan bazı ilkokul ve ortaöğretim öğrencileri (Ö10, Ö11, Ö12, Ö16, Ö17, Ö18) fiziksel şiddetin olduğundan bahsetmişlerdir. Bu durumu ilkokul öğrencilerinden Ö10 “beni bir gün itekleyip düşürdüler. Elim kanadı.” diyerek ifade etmiştir. Benzer şekilde Ö12 “hiç güzel değil. Hep bize vuruyorlar.” diyerek düşüncelerini açıklamıştır. Ortaöğretim öğrencilerinden Ö16 kodlu öğrenci “hocam boylarına bakmadan bize dikleniyorlar. Bazen dövesim geliyor. Ama vurmuyorum” şeklinde görüşünü açıklamıştır.

Katılımcılardan elde edilen bulgulara göre ilkokul öğrencileri ile ortaöğretim öğrencileri arasında gelişimsel farklılıklar olduğu görülmüştür. Ö18 kodlu ortaöğretim öğrencisi “onlar çok küçük hocam.

Ezeceğim diye korkuyorum.” ve benzer şekilde Ö16 kodlu ilkokul öğrencisi “hocam merdivenlerden aşağı inerken bazen görmüyorum. Çok küçükler ve fark edemiyorum.” cümlesi ile durumu açıklamışlardır.

Psikolojik etken. Karma eğitim ortamlarının kullanımında katılımcılardan ortaöğretim ve ilkokul öğrencileri (Ö2, Ö5 ve Ö13) zorbalık olduğunu ifade etmişlerdir. Ö2 ve Ö5 kodlu ilkokul öğrencileri zorbalıkla ilgili sırasıyla “öğretmenim. Ben hiç sevmiyorum. Bizimle hep dalga geçiyorlar. “Küçük - küçük” diye arkamızdan bağıyorlar.” ve “öğretmenim ben gözlük kullanıyorum. Bana sen göremezsin, sen yapamazsın diyorlar.” olarak ifade etmişlerdir. Ö13 kodlu ortaöğretim öğrencisi ise “küçük boylarıyla yanımızdan geçerken bize diklenmeye çalışıyorlar hocam. Biz hiçbir şey yapmıyoruz.” diyerek görüşlerini açıklamışlardır.

Karma eğitim ortamlarının kullanımında psikolojik etkenlerden bir diğeri ise istenmeyen öğrenmeler olduğu görülmüştür. Bu durumla ilgili olarak Ö7 kodlu öğrenci “onlar hep küfür ediyor ediyor öğretmenim. Bir de sevgilileri var. Biz onları beraber görüyoruz. (sınıfta gülme oluyor) annem okulda yanlış olduğunu söylüyor.” İfadesini kullanmıştır. Bu cümleye destek olarak Ö3 kodlu öğrenci “evet öğretmenim bizim yanımızdan geçerken küfür ediyorlar. Hatta ben öğretmenime söyledim. Öğretmenim onları uyaracağını söyledi.” Cümlesini kullanmıştır. Farklı boyutta ise Ö9 kodlu öğrenci “öğretmenim kantinde biz sıra beklerken onlar önümüze geçiyorlar. Uyarınca da sen karışma diyorlar.” diyerek istenmeyen öğrenmenin başka boyutuna değinmiştir.

Karma eğitim ortamlarının kullanımında ortaöğretim öğrencilerinden elde edilen analizlere göre görmezden gelme olduğu görülmüştür. Ortaöğretim öğrencisi olan Ö13 kodlu öğrenci “okulda bir sorun olduğunda siz büyüksünüz deyip küçükler hak tanıyorlar. Oysaki bizim haklı olduğumuz anlar da oluyor.” diyerek durumu ifade etmiştir.

Karma Eğitim Ortamlarının Kullanımında Katılımcıların Etkilere Yönelik Görüşleri

Öğrenci ve öğretmenlerle yürütülen görüşmelerin verileri analiz edildiğinde “etkiler” teması altında “sosyal etki”, kategorisi oluşmuştur. Bu başlık altında katılımcıların fikirlerine yönelik bulgular sunulmuştur.

Sosyal etki. Karma eğitim ortamlarının kullanımında araştırmaya katılan hem öğretmenlerden hem de öğrencilerden istenmeyen öğrenmelerin olduğu kategorisine ulaşılmıştır. Öğretmenlerden elde edilen verilere göre T2 kodlu sınıf öğretmeni “Ders bazında öğrenme ile ilgili bir sıkıntı olduğunu düşünmüyorum. Ancak küçük çocuklar oldukları için küfür duyuyorlar ve ne olduğunu anlamadıklarında ya da olumsuz bir kelime olduğunu anladıklarında onlar da söylüyorlar.” ifadesine yer verirken T1 kodlu sınıf öğretmeni “öğrencilerin öğrenmesine etki eden bir durum yok gibi. Sadece onlardan olumsuz şeyler öğrenebiliyorlar. Bu bazen küfür gibi sözel ifadeler oluyor. Bazen ise tavır hareketlerde yapılmaması gereken davranışlar olabiliyor. Bu durumun önüne geçebilirsek daha iyi olacaktır.” şeklinde açıklamada bulunmuşlardır. Bu durum öğrencilerin de ifadelerine yansımıştır. Ö2 kodlu ilkokul öğrencisi “öğretmenim benim arkadaşım bir kere bana küfür etti. Yani kötü bir şey söyledi. Öğretmen uyarınca “yukarıdaki abiler de böyle demişti” diye söyledi. Ama ben çok rahatsız oldum. Belki yukarıdaki abiler olmasaydı bana öyle demezdi.” şeklinde açıklarken benzer şekilde Ö7 kodlu ilkokul öğrencisi “öğretmenim arkadaşım bana el hareketi çaktı. O el hareketini daha önce büyük abilerden görmüştük.” ifadelerini kullanmışlardır.

Karma Eğitim Ortamlarının Kullanımında Katılımcıların Beklentiler Yönelik Görüşleri

Öğrenci ve öğretmenlerle yürütülen görüşmelerin verileri analiz edildiğinde “beklentiler” teması altında “okulla ilgili beklenti” başlığında kategori oluşmuştur. Bu başlıklar altında katılımcıların fikirlerine yönelik bulgular sunulmuştur.

Okulla ilgili beklentiler. Karma eğitim ortamının kullanımında ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme ortamı ile ilgili beklentilerinin olduğu kategorisine ulaşılmıştır. Bu konu ile açıklamalarda bulunan ortaöğretim öğrencileri düşüncelerini sırasıyla şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Lise öğrencilerinin binasını ayrı yapardım. Küçük çocuklarla okumak hiç güzel değil” (Ö17),

“Birden fazla spor salonu yaptım. İlkokul öğrencilerinden bize sıra gelmiyor. Hep onların kullanılmasına izin veriyorlar. Bize izin vermiyor. (Ö16),”

“Okulun her şeyinden küçükler yararlanıyor. Bizi buraya atmışlar gibi hissediyorum.” (Ö14),

“Bizim okulda hiçbir yerimiz yok. Zaten sadece kendi katımız var.” (Ö15),

“Okul çok büyük. Bizim sınıfımız birinci katta ama diğer etkinlik sınıfları farklı katlarda. Onun için hepsine gidiyoruz.” (Ö4) diyerek görüşlerini ifade etmişlerdir.

Karma eğitim ortamının kullanımında ortaöğretim öğrencilerinin okul değiştirme beklentilerinin olduğu kategoriye ulaşılmıştır. Bu öğrencilerden Ö14 kodlu ortaöğretim öğrencisi “bu okula gelmek istemiyorum. Ancak ailem burayı istiyor. Ben sadece lise olan bir okula gitmek isterdim. Şartlarım, fırsatlarım daha çok olurdu diye düşünüyorum.” ve Ö15 kodlu ortaöğretim öğrencisi “tek başına lise olan bir binada okumak isterim.” diyerek görüşünü açıklamıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre, ilkokul öğrencileri, lise öğrencileriyle aynı binada okumanın kendilerini nasıl hissettirdiği konusunda olumsuz bir değerlendirme yapmışlardır. Bu durum, karma eğitim ortamlarında istenmeyen öğrenmelerin gerçekleşebileceğini göstermektedir. Öğrenciler, büyük öğrencilerden veya çevrelerinden öğrendikleri olumsuz davranışları veya söylemleri tekrarlayabilmektedirler. Bu durum, çocukların algılarını etkileyebilir ve istenmeyen sonuçlara yol açabilir.

Bu olumsuz değerlendirmelerin ardında birkaç faktör etkili olabilir. İlk olarak, yaş farkı nedeniyle ilkokul öğrencileri, lise öğrencilerini büyük ve otorite figürleri olarak görebilirler. Büyük öğrencilerin bazı olumsuz davranışları sergilemesi, küçük öğrenciler üzerinde etkileyici bir etki yapabilir. Bu durum, küçük öğrencilerin bu davranışları taklit etmelerine ve istenmeyen öğrenmelere yol açabilir.

Ayrıca, ilkokul öğrencileri lise öğrencileriyle aynı binada olmanın kendilerine yönelik bir tehdit oluşturduğunu düşünebilirler. Fiziksel ve duygusal açıdan daha savunmasız olan ilkokul öğrencileri, büyük öğrencilerin varlığından dolayı rahatsızlık veya korku hissedebilirler. Bu durum da, olumsuz duyguların ortaya çıkmasına ve istenmeyen davranışların sergilenmesine neden olabilir.

Bu tür olumsuz etkileşimlerin önüne geçmek için, eğitim ortamlarında çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun sınıflandırmalar yapılması önemlidir. Büyük öğrencilerle ilkokul öğrencilerinin etkileşimi kontrol altında tutulmalı ve olumsuz davranışların önlenmesi için yönlendirme ve rehberlik sağlanmalıdır. Öğretmenler, öğrenciler arasındaki ilişkileri izlemeli, olumlu davranışları teşvik etmeli ve olumsuz davranışlara müdahale etmelidir. Doğan, Uğurlu ve Demir (2014) ve Örs, Erdoğan ve Kipici (2013) 12 yıllık zorunlu eğitim sistemine geçişle okul binaların ayrılması sonucunda küçük sınıflar üzerindeki baskının azaldığı, öğrencilerin ve velilerin bu durumdan memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca, okul yönetimi ve eğitimciler, öğrenciler arasında hoşgörü, saygı ve empati gibi değerleri vurgulayan programlar ve etkinlikler düzenlemelidir. Bu tür etkinlikler, öğrenciler arasındaki olumlu etkileşimi teşvik edebilir ve olumsuz öğrenmelerin azaltılmasına yardımcı olabilir. Sarı ve Özgök (2014) öğretmenler tarafından öğrencilere saygılı ve hoşgörülü davranılmasının öğrenciler arasında da bu olumlu havanın devam ettirildiği görülmüştür.

Küçük yaştaki öğrencilerin daha kolay etkilenebilir ve taklit edebilir oldukları bilinmektedir. Birlikte eğitim gördükleri büyük öğrencilerin davranışları ve söylemleri, küçük öğrenciler üzerinde önemli bir etki yapabilir. Küfür gibi olumsuz söylemler veya zarar verici davranışlar, küçük öğrenciler tarafından farkında olmadan taklit edilebilir. Bu durum, istenmeyen söylem ve davranışların yayılmasına neden olabilir. Özer (2006) okulda yaşça büyük ya da fiziksel olarak güçlü bazı öğrencilerin, diğer öğrencilere sözlü veya fiziksel saldırıda (örn. hakaret, küfür, dövme) bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bunun yanı sıra, fiziksel etkenler de önemli bir rol oynayabilir. Büyük öğrencilerin fiziksel güçleri, küçük öğrencilere karşı istenmeyen davranışlara yol açabilir. Örneğin, zorbalık veya saldırganlık gibi davranışlar, küçük öğrencilerin güvenliğini tehdit edebilir. Büyük öğrenciler arasındaki fiziksel güç ve güç dengesizlikleri, küçük öğrencilerin fiziksel olarak zarar görmesine neden olabilir. Kepenekçi ve Çınkır (2003) bedensel zorbalık kategorisi içinde itme davranışının, sözel zorbalık kategorisi içinde ad takma ve alay etme davranışlarının ve duygusal zorbalık kategorisi içinde eşyalara zarar verme davranışının olduğunu görmüşlerdir. Ayrıca katılımcılar, zorbalık olaylarının genellikle okul bahçesinde gerçekleştiğini fark etmişlerdir.

Psikolojik etkenler de göz ardı edilmemelidir. Küçük yaşta olan çocuklar, benlik saygısı ve özgüven konusunda daha hassas olabilirler. Büyük öğrenciler arasında yaşanan olumsuz deneyimler, küçük öğrencilerin özgüvenini zedeleyebilir ve psikolojik sorunlara yol açabilir. Zorbalık, dışlanma veya aşağılanma gibi durumlar, küçük öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini olumsuz etkileyebilir. Kapçı (2004) öğrencilerin %40'ı bedensel (itme, tekme ya da tokat vb.), sözel (ad takma, alay etme vb.), duygusal (gruptan dışlanma, küçük düşürme vb.) ve cinsel (sarkıntılık, elle rahatsız etme vb.) zorbalık türlerinden birine maruz kaldıklarını belirtmişlerdir.

Bu bulgular ışığında, ilkokul öğrencilerinin okullarını kendilerinden büyük olan öğrencilerle paylaşmanın olumsuz etkilerinin olduğu sonucuna varılabilir. Bu durum, ilkokul öğrencilerinin akademik başarılarını olumsuz etkileyebilir, özgüvenlerini sarsabilir ve okula olan motivasyonlarını azaltabilir. Bu nedenle, okulların bu faktörleri dikkate alarak ilkokul öğrencilerinin eğitim ortamlarını düzenlenmesi ve onları benzer yaş gruplarıyla bir araya getirmesi önemlidir.

Yapılan araştırmaya göre, ortaöğretim öğrencilerinin okullarını bilerek veya isteyerek tercih etmeme durumunda, araştırmaya katılan tüm öğrencilerin okudukları okulu kendilerinin tercih etmedikleri gözlenmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin ortaöğretim eğitimi sürecinde okul seçimi konusunda sınırlı bir etkiye sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin, okul tercihleri üzerinde belirleyici olan çeşitli faktörler bulunabilir. Bunlar arasında bölgesel faktörler, aile baskısı, akademik performans, okulun itibarı ve sosyal çevre etkileri yer alabilir. Araştırmaya göre, öğrencilerin bu faktörler göz önüne alındığında okul tercihlerini isteyerek yapmadıkları görülmüştür. Özdemir ve Karateke (2018) lise tercihlerine yönelik yaptığı bir çalışmada aile, kişisel tercih ve lise tercih puanının etkili olduğu sonucuna ulaşırken Sağdıç (2005) öğrencilerin yarıdan fazlası okulunu kendi seçtiği ve ailenin daha sonraki etken olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ortaöğretim öğrencileri, farklı yaş gruplarından öğrencilerle birlikte eğitim almaktan hoşlanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin gelişim özelliklerinin farklılık göstermesinden kaynaklanan zorluklarla ilişkilendirilmektedir. Bu açıklamalara akademik bir perspektiften bakacak olursak, ortaöğretim öğrencilerinin bu endişelerinin çeşitli olumsuz etkilere yol açabileceği gözlemlenmektedir. Bunun yanı sıra, farklı yaş gruplarından öğrencilerin bir arada eğitim aldığı ortamlarda, akademik gereksinimler ve öğrenme stilleri de farklılık gösterebilir. Ortak bina kullanımı, sınıfların veya kaynakların paylaşılması anlamına gelebilir. Bu durum, ortaöğretim öğrencilerinin eğitim ihtiyaçlarına uygun şekilde kaynaklara erişimlerini ve öğrenme deneyimlerini etkileyebilir. Öğrencilerin, kendi yaş gruplarından öğrencilerle birlikte daha homojen bir eğitim ortamında olmaları, onların akademik performanslarını ve öğrenme motivasyonlarını artırabilir.

Ortaöğretim dönemi, bireylerin kimlik gelişimi ve ergenlik dönemine geçiş sürecini içermektedir. Bu dönemde öğrenciler, kendi benliklerini oluşturma sürecinde önemli adımlar atmaktadırlar. Yaş grupları arasındaki büyük farklılıklar, sosyal etkileşim ve kabul görme ihtiyacı açısından zorluklar yaratabilir. Ortaöğretim öğrencileri, kendilerinden farklı yaş gruplarındaki öğrencilerle birlikte eğitim aldıklarında, sosyal uyum sağlamakta güçlük çekebilirler ve kendilerini dışlanmış veya anlaşılmamış hissedebilirler.

Ortaöğretim öğrencilerinin açıklamalarına göre, ellerinde bir imkân olsa programla ilgili değişiklikler yapmak istedikleri, aynı zamanda okul değişikliği yapmak istedikleri ve yalnızca kendi yaşlarının olduğu

bir binada okumak istedikleri görülmüştür. Bu tercihlerin akademik açıdan incelenmesi, öğrencilerin eğitim deneyimlerini ve başarılarını etkileyebilecek faktörleri anlamak için önemlidir. Öğrencilerin programla ilgili değişiklikler yapma isteği, onların eğitim ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına daha uygun bir şekilde eğitim almaya yönelik bir arzuyu yansıtabilir. Belirli derslerde veya programlarda derinleşmek, özelleşmek veya farklı bir yaklaşım denemek isteyebilirler. Bu, öğrencilerin motivasyonunu ve ilgisini artırabilir ve akademik başarılarını destekleyebilir.

Okul değişikliği isteği, öğrencilerin mevcut okullarında karşılaştıkları ortamla ilgili belirli sıkıntıları veya memnuniyetsizlikleri yansıtabilir. Farklı bir okula geçerek, öğrencilerin daha iyi bir eğitim ortamı bulma veya daha iyi kaynaklara erişim sağlama umudu olabilir. Bu şekilde, öğrencilerin akademik gelişimlerini desteklemek ve genel eğitim deneyimlerini olumlu yönde etkilemek amacıyla okul değişikliği tercih edebilirler.

Ortaöğretim öğrencilerinin yalnızca kendi yaşlarının olduğu bir binada okuma isteği, sosyal etkileşim ve uyum ihtiyaçlarını yansıtabilir. Öğrenciler, benzer yaş gruplarındaki öğrencilerle bir arada olmanın kendilerini daha rahat hissettireceğini ve sosyal açıdan daha uyumlu bir ortam sağlayacağını düşünebilirler. Bu şekilde, öğrencilerin sosyal ilişkileri gelişebilir, arkadaşlık bağları güçlenebilir ve okulda daha olumlu bir sosyal deneyim yaşayabilirler.

Ortak binada eğitim verilmesi gereken zorunlu durumlarda öğrencilerin kullanım alanları tamamen ayrıştırılarak farklı düzey öğrencilerin bir araya gelmesi engellenebilir. Bunun yanında okula giriş çıkış kapısı merdivenler ve ortak kullanım alanları gibi yapıların kullanımı ve geçişi farklılaştırılabilir.

Ortak binada eğitim verilmesi gereken zorunlu durumlarda yapılabilecek bir diğer husus ise programın eşit ve dengeli dağıtımının sağlanması olacaktır. Öğrenciler gerekli ve yeterli seviyede her türlü her türlü eğitimden faydalanmalıdır. Bu konuda programlar düzenlenebilir.

Kaynakça

Aydoğan, İ. (2012). Okul binalarının özellikleri ve öğrenciler üzerine etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(193), 29-43.

Başar, M. A. (2003). İlköğretim Kurumlarının Olanakları. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Los Angeles, USA: Sage.

Çabuk, G. (2006). İlköğretim Binalarının Renk Açısından Değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Çınkır, Ş. ve Karaman-Kepekçi, Y. (2023). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34, 236-253.

Doğan, S., Uğurlu, C. T. ve Demir, A. (2014). 4+ 4+ 4 Eğitim Sisteminin Okul Paydaşlarına Olumlu ve Olumsuz Etkilerinin Yönetici Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Journal of Social Sciences*, 13(1), 115-138.

Durmuşçelebi, M. ve Bilgili, A. (2014). Yeni (12 yıllık) eğitim sistemi, karşılaşılan sorunlar ve dünyadaki uygulamalardan bazılarının incelenmesi. - *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 603-621.

Education Northwest, (2022). Excellent and equitable education for all. <https://educationnorthwest.org/> adresinden alınmıştır.

Flick, U. (2013). Mapping the field. In U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (pp. 3-18). Sage.

GospelWeeklies (2023). Top 10 design ideas for school of the 21st century. <https://www.pflaumweeklies.com/> adresinden alınmıştır.

Kapçı, E. G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma turunun ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 1–13.

Karasolak, K. (2009). Mimari özellikleri farklı ilköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin okullarının bina ve bahçeleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Liao, W. (2010). A Study on the Relationship between the Quality of School Facilities and Educational Outcomes. Unpublished Doctoral Dissertation. Taiwan: National Chengchi University.

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

Milli Eğitim Bakanlığı (2011). Özel Öğretim Kurumlarına Ait Standartlar Yönergesi, 17.02.2011 tarih ve 1243 sayılı Resmi Yazı.

Milli Eğitim Bakanlığı (2012). 12 yıl Zorunlu Eğitim Sorular – Cevaplar. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1567.pdf> adresinden alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı (2015). Özel Öğretim Kurumları Standartlar Yönergesi. http://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_01/19054356_19012015standartlar.pdf adresinden alınmıştır.

Özdemir, Ş. ve Karateke, T. (2018). Öğrencilerin imam hatip liselerini tercih etme nedenleri (Elazığ örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (45), 5-33.

Örs, Ç., Erdoğan, H., ve Kipici, K. (2014). Eğitim Yöneticileri Bakış Açısıyla 12 Yıllık Kesinti-li Zorunlu Eğitim Sistemi: Iğdır Örneği. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (4), 131-154.

Özer, N. (2006). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okul güvenliğine ilişkin algıları (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.

Sağdıç, M. (2005). Öğrencilerin, meslek lisesi tercihini etkileyen etmenler ve umut düzeyleri (Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Sarı, M. ve Özgök, A. (2014). Ortaokul öğrencilerinde okula aidiyet duygusu ve empatik sınıf atmosferi algısı. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(2), 479-492.

İkinci Adım Programının Çocukların Sosyal Problem Çözme ve Yaşam Becerileri Üzerindeki Etkisi

Zeynep TOPÇU BİLİR¹

Düzce Üniversitesi

Aylin SOP²

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Özet

Problem Durumu ve Amaç: Okul öncesi dönemde çocukların günlük hayatlarında karşılaştıkları sosyal problemleri çözebilmeleri için ihtiyaçları olan kendini ifade edebilme, ortak yaşamın gerekliliklerini kavrama, iletişim becerileri, empati becerileri ve diğer bireylerle yaşanan çatışma durumlarında doğru çözüm yolunu üretebilme gibi temel becerileri de kazanmaları oldukça önemlidir. Çocuklar bu becerilere sahip olmaları durumunda toplumsal hayata kolay uyum sağlayarak davranışları ve deneyimleri arasında bir denge kurabilecek, cesaret kazanarak günlük yaşama uyum sağlayabilecektir. Çocukların birbirlerini destekleyen farklı birçok becerilerden oluşan yaşam becerilerini kazanmalarını sağlamak üzere okul tabanlı sosyal duygusal öğrenme programları uygulanmaktadır. Bu çalışmada okul tabanlı bir sosyal duygusal öğrenme programı olan İkinci Adım Sosyal Duygusal Becerileri Geliştirme Ve Şiddeti Önleme Programının çocukların sosyal problem çözme ve yaşam becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olup olmadığını araştırmak amaçlanmıştır. **Yöntem:** Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tek gruplu ön test son test deneysel yöntem kullanılmıştır. Amaçlı örneklem seçiminden faydalanılarak ikinci adım programını uygulayan özel bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5 yaş grubu 18 çocuk araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubuna İkinci Adım Sosyal Duygusal Öğrenme Programı 28 hafta uygulanmıştır. Araştırmanın verileri 2022-2023 eğitim öğretim yılında toplanmıştır. Araştırmada verileri Wally Sosyal Problem Çözme Testi ve Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçekleri ile toplanmıştır. **Bulgular:** Araştırmanın verileri analiz edildiğinde çocuklara uygulanan İkinci Adım Sosyal Duygusal Öğrenme ve Okulda Şiddeti Önleme Programı sonrasında çocukların sosyal problem çözme ve yaşam beceri düzeyinde olumlu yönde artış gözlenmiştir. **Öneriler:** Bu araştırmanın sonuçları programın uygulandığı 5 yaş sınıfa devam eden 18 çocuk ile sınırlıdır. Daha geniş örneklem grubu ve karşılaştırmalı deneysel çalışmalar ile programın etkililiği araştırılabilir.

Anahtar kelime: yaşam becerisi, sosyal problem çözme, ikinci adım, okul öncesi

Giriş

Çocuklar her gün öğrenme ve gelişimlerinin bir parçası olarak farklı durumlarla ve zorluklarla karşılaşmaktadır. 21. yüzyıl becerileri olarak da adlandırılan yaşam becerileri, çocukların günlük yaşamda karşılaştıkları durum ve zorluklarla baş etmelerine yardımcı olmaktadır. Çocukların sağlıklı gelişimini destekleyerek onları değişen yaşam koşullarına hazırlaması nedeniyle çocukların yaşam becerilerini edinmeleri önemli görülmektedir (Khatoon, 2018, Nivedita ve Budh Singh, 2016). UNICEF (2003) yaşam becerilerini “Bireylerin sağlıklı ve üretken bir yaşama sahip olabilmesi için sahip oldukları psiko sosyal ve kişiler arası ilişkilerdeki beceriler” olarak tanımlarken, UNESCO (2008) ise yaşam becerilerini; “öz farkındalık, problem çözme, eleştirel düşünme ve kişilerarası beceriler gibi öğrenilebilen ve uygulanabilen psiko-sosyal beceriler” olarak tanımlamaktadır. Yaşam becerileri çocukların kendini gerçekleştirme, kendini tehlikelere karşı koruma, olumlu davranış edinme eğilimine sahip olma, sağlıklı karar verme ve sağlıklı ilişkiler kurmasına yardımcı olmakta (Laureta, 2018), güçlü ve zayıf yönlerini fark etmesini sağlayarak kendini tanımasına katkı sağlamaktadır. Yaşam becerilerini edinen çocukların sosyal problem çözme becerilerinin de geliştiği gözlenmektedir (Sreehari , Juble ve Joseph, 2018).

Sosyal problem çözme becerileri ise,” çocuğun yaşamında karşılaştığı güçlükleri aşmak için kullandığı organize edilmiş beceriler” olarak tanımlanmaktadır. Okul öncesi dönemde edinilen problem çözme becerisi sayesinde çocuklar; günlük hayatlarında karşılaştıkları sosyal problemleri çözebilmeleri için

¹ Sorumlu Yazar. Dr. Öğr. Üyesi, Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, zeynep@topcubilir@duzce.edu.tr, ORCID:0000-0001-8748-8341

² Dr. Öğr. Üyesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, adursun@mehmetakif.edu.tr, ORCID:0000-0003-4962-0326

İhtiyaçları olan kendini ifade edebilme, ortak yaşamın gerekliliklerini kavrama, iletişim becerileri, empati becerileri ve diğer bireylerle yaşanan çatışma durumlarında doğru çözüm yolunu üretebilme gibi temel becerileri de kazanmaktadır. Çocuklarının, problem çözme becerileri desteklendiğinde, sosyal ilişkileri geliştirmekle birlikte, çocukların yaşam içerisindeki stres yaratan durumlar karşısında başa çıkabilme duygusunu da geliştirmekte, davranışları ve deneyimleri arasında bir denge kurabilmekte ve günlük yaşama uyum sağlamaları kolaylaşmaktadır (Basun ve Erden, 2020). Buna karşın sosyal problem çözme becerisine sahip olmayan çocuklar saldırgan tavırlar sergileyebilmekte, bunun sonucunda akran ilişkilerinde sorun yaşayabilmekte, okula uyum sağlamada zorluk ile disiplin problemleri yaşayabilmektedir (Polat ve Yağbaşaran, 2019, Yaralı ve Özkan, 2016).

Sunulan bilgiler ışığında çocukların yaşamları boyunca karşılaştıkları yaşamsal problemleri çözebildikleri ölçüde sağlıklı, huzurlu ve mutlu bir hayat sürdürecekleri söylenebilir (Mestçi, Gökkaya ve Ormankıran, 2019). Bu bağlamda, küçük yaşlardan itibaren çocuklara okullarda bu becerilerinin gelişimini destekleyen öğretim programlarının uygulanması önemlidir. Bu noktada sosyal duygusal öğrenme programları öne çıkmaktadır. Sosyal duygusal öğrenme programları, çocukların sosyal, duygusal ve akademik becerilerini arttırmayı, daha az problem davranış göstermeleri ve topluma daha iyi uyum sağlamalarını hedeflemektedir. Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik birçok okul tabanlı sosyal duygusal öğrenme programı bulunmaktadır. Bu programlardan biri olan “*İkinci Adım: Sosyal Duygusal Becerileri Geliştirme ve Şiddeti Önleme Programı*” orjinal adı ile “*Second Step*”, [Commitee for Children](#) tarafından geliştirilmiş bir programdır. (Halberstadt, Denham ve Dünsmore, 2001). İkinci Adım programı, öz düzenleme, duygu yönetimi, sosyal duygusal beceriler ve problem çözme becerileri gibi sosyal duygusal alana yönelik sosyal duygusal öğrenme programıdır (Frey, Hirschstein ve Guzzo, 2000).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada ikinci adım sosyal duygusal becerileri geliştirme ve şiddeti önleme programının çocukların sosyal problem çözme ve yaşam becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olup olmadığını araştırmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır;

1. Çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi ön test son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Çocukların Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Testi ön test son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tek gruplu öntest son test deneysel yöntem kullanılmıştır

Çalışma Grubu

Araştırmada amaçlı örneklem seçiminden faydalanılarak İkinci Adım Sosyal Duygusal Öğrenme ve Okulda Şiddeti Önleme Programını uygulayan özel bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5 yaş grubu , 10 kız 8 erkek olmak üzere toplam 18 çocuk araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

Verilerin Toplanması

Çalışma grubuna İkinci Adım Sosyal Duygusal Öğrenme ve Okulda Şiddeti Önleme Programını programı 28 hafta uygulanmıştır. Araştırmanın verileri 2022-2023 eğitim öğretim yılında toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Wally Sosyal Problem Çözme Testi ve Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçekleri ile toplanmıştır. Ölçme araçları eğitim programı öncesi ve sonrasında uygulanmıştır. Wally Sosyal Problem Çözme Testi, Spivack ve Shure'nin (1985) Okul Öncesi Problem Çözme Testi ve Rubin ve Krasnor'un (1986) Çocuk Sosyal Problem Çözme Testi'nin birleşiminden türetilmiştir (Akt. Kayılı ve Arı, 2015). Türkçe geçerlik ve güvenilirliği Kayılı ve Arı (2015) tarafından yapılmıştır. Testi, çocuğa sunulan varsayımsal durumlar 11 temayı kapsamaktadır. Bu temalar; reddedilme, hata yapma, adaletsiz

(adil olmayan) muamele, mağduriyet, yasaklama, yalnızlık, aldatılma, hayal kırıklığı, ikilemde kalma, yetişkin tarafından onaylanmama, saldırıya uğrama problemi ile başa çıkmadır. Toplam 15 sorudan oluşmaktadır (çocuklara varsayımsal problem durumları anlatan 15 renklendirilmiş resim gösterilir ve böyle bir problemle karşılaştıklarında ne yaptıkları sorulur. Çocuğun vermiş olduğu her prososyal cevap pozitif, çocuğun vermiş olduğu her antisosyal cevap negatif ve çocuğun cevap vermediği durumlar puanlanmaz olarak değerlendirilir. Çocuğun aldığı her pozitif sonuca bir (1) puan, negatif ve puanlanmaz sonucuna sıfır (0) puan verilir. Çocuğun bu testten aldığı en düşük puan sıfır (0), en yüksek puan ise on beş (15)'dir. (Kayılı ve Arı, 2015). Erken Çocukluk yaşam becerileri ölçeği TOPCU BİLİR (2019) tarafından geliştirilmiştir. Beşli likert tipi hazırlanan ölçek toplam 56 sorudan ve tek boyuttan oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 21 paket programı kullanılmıştır. Çocukların ön test ve son test puanlarının karşılaştırmalarında öncelikle normallik varsayımlarına bakılmıştır. Bu doğrultuda örneklem büyüklüğü ($N < 30$) nedeniyle Shapiro-Wilk normallik testi ile verilerin dağılımı test edilmiştir (Büyüköztürk et al., 2011). Veriler normal dağılmadığından deney grubu öntest ve son test puan karşılaştırmalarında Wilcoxon işaretli sıralar Testi ile veriler çözümlenmiştir.

Deney grubunda yer alan katılımcılara ilişkin verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Shapiro-Wilk normallik testi yapılmış ve sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Deney grubu Yaşam becerileri ve sosyal problem çözme becerilerine İlişkin Ön Test Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	İstatistik	sd	p
Yaşam becerileri	Ön test	.858	18	.011
	Son test	.868	18	.017
Sosyal problem çözme becerileri	Ön test	.956	18	.521
	Son test	.803	18	.002

Shapiro-Wilk normallik testi sonucunda deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların tamamına ilişkin Ön Test puanları Tablo 3'te incelendiğinde puanların normal dağılıma sahip olmadığı ($p < .05$) görülmektedir.

Bulgular

Okul Öncesi çocukların ikinci adım sosyal duygusal öğrenme ve okulda şiddeti önleme programı öncesi ve sonrası yaşam becerileri ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucu Tablo 2 'de verilmiştir.

Tablo 2. Yaşam becerileri Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına göre Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu

Son test-Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	1	1.00	1.00	-3.683*	.000
Pozitif Sıra	17	10.00	170.00		
Eşit	0	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 2'ye göre çocukların ikinci adım programı öncesi ve sonrasındaki test puanları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($z = -3.683$, $p < .000$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar lehine olduğu görülmektedir.

Okul öncesi çocukların İkinci Adım Sosyal Duygusal Öğrenme ve Okulda Şiddeti Önleme Programı öncesi ve sonrası sosyal problem çözme testinden aldıkları puanları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucu Tablo 3 'te verilmiştir.

Tablo 3. Sosyal problem çözme Ön Test ve Son Test Puanlarına göre Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu

Son test-Ön test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	2	4.00	8.00	-3.107*	.002
Pozitif Sıra	14	9.14	128.00		
Eşit	2	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 3'e göre çocukların ikinci adım programı öncesi ve sonrasındaki test puanları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($z=-3.107$, $p<.01$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar lehine olduğu görülmektedir.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda çalışma grubunu oluşturan çocukların hem Wally Sosyal Problem Çözme Testi hem de Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. 28 hafta boyunca çocuklara uygulanan İkinci Adım Sosyal Duygusal Öğrenme Ve Okulda Şiddeti Önleme Programı sonrasında çocukların sosyal problem çözme ve yaşam beceri düzeyinde artış gözlenmiştir. Elde edilen bu bulgu ikinci adım programının etkisinin sınırdığı farklı çalışma bulguları ile de örtüşmektedir. Programın etkisinin sınırdığı farklı araştırma sonuçları göre programa katılan çocukların sosyal-duygusal becerilerinin diğer çocuklara göre daha iyi olduğu (Low vd., 2015; Taylor vd., 2017), çocuklarda şiddet içeren davranışların azalması ve sosyal becerilere ilişkin bilgi düzeylerini arttırdığı çocukların duygusal yeterliliklerinde ve prososyal davranışlarında artış özellikle davranış sorunları, hiperaktivite, akran sorunlarında azalma, prososyal beceriler, öğrenme becerileri, duygu yönetimi ve problem çözme becerilerinde artış tespit edilmiştir. (McMahon vd, 2000). Frey ve arkadaşları (2000) yürüttükleri araştırmalarında programa iki sene süresince katılmış öğrencilerin küçük anlaşmazlıklar sırasında, daha az yetişkin yardımına ihtiyaç duyduklarını, sosyal açıdan daha yeterli gördüklerini ve programa katılmamış öğrencilerden daha sık olumlu sosyal hedefler seçtiklerini belirtmişlerdir. Sonuçlar doğrultusunda ikinci adım programının çocukların yaşam becerileri ve sosyal problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Öneriler

Bu araştırmanın sonuçları programın uygulandığı 5 yaş sınıfa devam eden 18 çocuk ile sınırlıdır. Daha geniş örneklem grubu ve karşılaştırmalı deneysel çalışmalar ile programın etkililiği araştırılabilir. İkinci adım programı okul temelli bir önleyici bir program olduğu için okullarda yaygınlaştırılmasının önemi bu çalışma ile ortaya çıkmıştır. Bu nedenle okul öncesi dönem çocuklarının programa ulaşılabilirliği arttıracak uygulamalar (MEB hizmet içi eğitimler, Eğitimcilerin eğitimi, program içeriğinin ücretsiz dağıtılması vb.) planlanabilir.

Kaynakça

Basun, B., & Erden, Ş. (2020). Kent merkezi ve kırsalda yaşayan okul öncesi çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin incelemesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 271-288.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., Köklü, N. (2011). *Sosyal bilimler için istatistik*. Pegem Akademi

-
- Frey, K. S., Hirschtein, M. K., & Guzzo, B. A. (2000). Second step: preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Behaviour and Emotional Disorders*, 8, 102-112.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001). "Affective social competence." *Social Development*, 10, 79-119.
- Kayılı, G., & Arı, R. (2015). Wally sosyal problem çözme testi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 51-60.
- Khatoon, S. (2018). Developing life skills approach in the teaching-learning process based on Johari Window Model: Dealing with change. *The Research Journal of Social Sciences*, 9(6), 65-75.
- Laureta, B. (2018). Soft skills and early childhood education: Strange bed fellows or an ideal match? *He Kupu The Match*, 5(3), 28-34.
- Low, S., Cook, C. R., Smolkowski, K., & Buntain-Ricklefs, J. (2015). Promoting social-emotional competence: An evaluation of the elementary version of Second Step, *Journal of School Psychology*, 53(6), 463-477.
- McMahon, S. D., Washburn, J., Felix, E. D., Yakin, J., & Childrey, G. (2000). Violence prevention: program effects on urban preschool and kindergarten children. *Applied & Preventive Psychology*, 9(4), 271-281.
- Mestci, S., Gökkaya, F., & Ormankıran, B. (2019). Okul öncesine devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerini geliştirmede duygu düzenleme eğitiminin etkililiği: bir pilot çalışma. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 56-71.
- Nivedita & Budh Singh (2016). Life skills education: needs and strategies. *Scholarly Research Journal for Humanity Science & English Language*, 3(16), 3800-3806.
- Polat, Ö. & Yağbasan, Ş. (2019). 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerileri ile ilkökula hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 869-891.
- Sreehari, R., Juble, V., & Joseph, T.R. (2018). Effect of life skills training on fear of negative evaluation and self-image among school adolescents. *Indian Journal of Positive Psychology*, 9(1), 193-195.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta- analysis of follow-up effects, *Child Development*, 88(4), 1156-1171.
- Topcu Bilir, Z. (2019). Yaşam becerileri programının beş yaş çocuklarının yaşam becerileri, benlik algıları ve sosyal duygusal uyum düzeylerine etkisi. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- UNESCO (2008). Gender-responsive life skills-based education - Advocacy brief. Bangkok: Bangkok. 19.
- UNICEF. (2003). Definition of terms life skills. Erişim adresi: <https://www.unicef.org/lifeskills/>
- UNICEF. (2003). *Definition of terms | life skills | UNICEF*. Retrieved March 8, 2017, from https://www.unicef.org/lifeskills/index_7308.html [Google Scholar]
- Yaralı, K. T., & Özkan, H. K. (2016). Çocukların (60-72 aylık) sosyal problem çözme becerileri ile sosyal yetkinlik ve davranış durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(2), 345-361.

Dene Yap Teknoloji Atölyelerinin İşlevlerinin Belirlenmesi

İsmail GELEN ¹

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Emel BİRLİK ²

Amasya Şehzade Özel Eğitim Uygulama Okulu

Özet

Günümüz Cumhurbaşkanlığımızın 3 Ağustos 2018 yılında yayımlanmış olduğu ilk 100 icraat programı çerçevesinde 81 ilde 100 Dene-Yap atölyesi kurulmasına yönelik T.C.Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı, TÜBİTAK ve Türkiye Teknoloji Takımı Vakfı arasında işbirliği yapılmıştır. Türkiye’de gençlerin, özellikle teknoloji alanında gelişimlerine katkı sağlayan bu dört önemli kurumun katkıları ile Deneyap Türkiye hayata geçirilmiştir (Deneyap Türkiye,2023). Deneyap Teknoloji Atölyelerinin kurulma amaçlarına ve eğitim modellerine bakıldığında sürekli öğrenme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, karmaşık problemleri çözme, etkili iletişim, takım çalışması ve milli ve özgün teknolojiler geliştirebilecek bireyler yetiştirme odaklı olduğu görülmektedir. Ülke için önemli bir adım olarak kurulan bu atölyelerin amaçlarına ulaşması için her yönüyle değerlendirilmesi, kendini sürekli güncellemesi, olası problemlerinin çözülmesi gerekmektedir. Bu araştırmanın amacı paydaş görüşlerini alarak dene-yap atölyelerinin işlevlerinin ne olduğunu betimlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın alt amaçlarından biri Dene-yap atölyesinin işlevleri ile ilgili öğrenci, veli ve öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Diğerleri ise Dene-yap atölyelerinin işlevleri ilgili öğrenci, veli ve öğretmen görüşlerinin arasındaki uyumu belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada Survey (alan taraması) modeli içerisinde betimsel araştırma türü kullanılmıştır. Betimsel araştırmanın en temel özelliği, mevcut hali hazır durumu kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi çalışmaktır (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Araştırmadan elde edilen bulgulara göre deneyap atölyelerinin işlevleri öğrenci görüşleri açısından cinsiyet, okul düzeyi, yaş ve sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin 35 çoğunluğu atölyenin sınav yapma sıklığının 2 yılda bir olması konusunda hem fikirdirler. Öğrencilerin deneyap atölyelerine çoğunlukla öğretmenleri tarafından yönlendirildiğine dair bir bulguya ulaşılmaktadır. Deneyap atölyelerinin işlevleri veli görüşleri açısından cinsiyet, yaş eğitim durumu ve çocuk sayısına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Velilerin çoğunluğu sınav yapılma sıklığının 1 yıl olması konusunda hem fikir oldukları bulgusu elde edilmiştir. Veli görüşlerinin gelir düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir.Fakat veri sayısı az olduğu için bu bulgunun genellenemeyeceği sonucuna varılmaktadır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre atölyede uygulanan programların öğretmenlere yeterince rehberlik ettiği ve bu programların eğitimci geri bildirimlerine göre güncellendiği görülmektedir. Kazanımların öğrenci seviyesine uygun olduğu,öğrenciler arasında herhangi bir uyum problemi olmadığı ,ölçme ve değerlendirme için öğretmenlerin çoklu ve alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine başvurduğu görülmektedir.Proje ve öz değerlendirme yapma, ders esnasında yapılan uygulama ve etkinlikler ,öğrencilerin ürün teslim etmesi, devam/devamsızlık durumunu göz önünde bulundurma şeklinde yöntemlere başvurumaktadırlar.Atölyede kullanılan materyallerin kazanımlara ulaşmaya yarar nitelikte olduğu fakat sayı açısından yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.Aynı zamanda atölyelere ayrılan sürelerin artırılması,öğrencilerin bireysel olarak pratikte daha fazla uygulama yapması ve seviye belirleme sınavlarının olması yönünde programa eklenmesi gereken birtakım görüşler olduğu görülmektedir. Bu bulgular ışığında birtakım öneriler verilmektedir. Deneyap atölyelerinde uygulanan modüler programlarla ilgili araştırmalar yapılabilir. Atölyedeki eğitim için ayrılan gün ve materyal sayısı artırılabilir.21.yüzyıl becerileri ve Deneyap atölyelerini kapsayan nitel veya nicel araştırmalar yapılabilir.

Anahtar kelimeler: Deneyap Atölyeleri, Vizyon 2023 Belgesi, 21.yy Becerileri

Introduction / Giriş

Teknoloji ve bilimde meydana gelen ilerlemeler toplumdaki değişimi de tetiklemektedir. Bu değişimlerle birlikte dijital çağ dediğimiz zamanda her alanda dönüşümler yaşandığını görmekteyiz. Ülkelerin bu sürece

¹ Sorumlu Yazar. Prof. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, ismailgelen@omu.edu.tr, ORCID:0000-0001-6669-8702

² Şehzade Özel Eğitim Uygulama Okulu, Öğretmen(EPÖ Uzmanı), Amasya, emelbirlik89@gmail.com

ayak uydurabilmeleri için başta eğitim alanında olmak üzere birtakım yenilikler yapmaları kaçınılmaz olmuştur. Birçok kuruluş tarafından açıklanan 21. Yüzyıl becerileri, ülkelerin eğitim politikalarında değişimlere ve güncellemelere gitmelerini sağlamıştır. 21. Yüzyıl becerilerine sahip bireylerin var olabilmesi için eğitim politikalarının yenilenmesi değişim ve gelişim için zorunludur (Şişman, 2002). Gelen (2018) Akademisyenlerin 21. Yüzyıl Eğitimi ve 21. Yüzyıl Eğitimi Öngörülleri adlı araştırmasında 21. yüzyılda eğitim ortamları, eğitim sorunları, öğrenci beklentileri, eğitimcilerin sahip olması gereken yeterlilikler, eğitimcilerin karşılaştıkları sorunlar ve konuları ele alınmıştır. Araştırmada teknolojik gelişmeler, eğitim ortamı, uygulamalı eğitim, küreselleşme, etkileşimli/etkileşimli eğitim, uluslararası eğitim, sınavlar ve ölçme ve değerlendirme, ticarileşme ve ekonomik güç, öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, düşünme becerileri, değerler eğitimi, dil iletişimi programları yorumlanmıştır. Katılımcıların araştırma sorularının çoğunda düşünme becerisine sahip olmalarının eğitimde güçlü bir belirleyici olduğunu vurgulamışlardır. 21. yüzyıl öğrenci yeterliklerine ilişkin beklentilerde öğrencilerin düşünme ve yorumlama, eleştirel düşünme becerilerine sahip olma, yaratıcı olma, sorgulama, problem çözme, araştırma ve karar verme, öğrenme ve yaşam boyu öğrenme "becerilerine sahip olmaları" beklenmektedir.

Ülkemizde eğitimde dijital dönüşümün varlığı kabul edilmekte ve dönüşüme yönelik K12 düzeyinde "Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi", EBA uygulamaları, "Üniversitelerde Dijital Dönüşüm Projesi" gibi çeşitli girişimlerin yapıldığı görülmektedir (MEB, 2020a; Şener & Gündüzalp, 2018). Okul dışı eğitimde ise eğitimde dijital dönüşümü destekleyecek niteliğe sahip, kamu desteği ile yürütülen "Deneyap Teknoloji Atölyeleri", "Tasarım-Beceri Atölyeleri", "81 İilde 81 Siber Kahraman Projeleri" ve dünyanın en büyük teknoloji festivali olan "TEKNOFEST" oluşumu dikkat çekmektedir. İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu, ülkemizin eğitim sisteminin birçok beceriye sahip, üreten, yeniliklere uyum sağlayan, teknoloji okur yazarlığı olan, iş gücünü geliştiren insanlar yetiştirmesine yönelik olması konusunda görüşlerini ortaya koymuş. Aynı zamanda eğitim sisteminin bu yönde olmasının gerekliliğini vurgulamıştır. 1912 yılında bu görüşlerinin olduğu ilk kitabı "Talim ve Terbiyede İnkılap" adıyla yayımlamıştır. Kitabında yenilikçi eğitim sistemini şöyle özetlemektedir: "Bizim ülkede eğitim öğretimin amacı, uslu belleği kuvvetli adam yetiştirmektir. Türkiye'de eğitim atasözleriyle anlatılan en kuvvetli eğitim inançları, boş inançlardan başka bir şey değildir! İnsanların hayat başarısı birinci derecede bilgilerinin, zekâlarının değil; girişim, azim, sebat, cesaret ve şecaat gibi ahlak özelliklerinin, yani karakterlerinin ürünüdür. Yaşamak azminde bulunan bir ulusun tek amacı çocukları yaşama hazırlamak olmalıdır. Eğitim; yaşam için en önemli bir sermayedir. Bilgilerin en büyük önemi bile, karakterin önemine öğelerine kuvvet ve gelişme sağlayan bir araç içindir." (Baltacıoğlu, 1927).

Baltacıoğlu'na göre eğitim, bireylere mesleki beceriler kazandırmayı amaçlamalıdır. Ülkemizde bu bağlamda kurulan Dene Yap Teknoloji Atölyeleri bireylere mesleğe özgü birçok beceriyi kazandırmayı ilke edinmektedir. Aynı zamanda öğrencilere bilişsel becerilerin yanı sıra yaratıcılık, eleştirel düşünebilme, problem çözme, karar verme, iş birliği, iletişim, BİT okuryazarlığı, yenilik ve teknoloji üretebilen öğretilen ve öğrenilebilen 21. yüzyıl becerileri ile donatmayı hedeflemektedir. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 2023 yılında yayınlamış olduğu araştırma raporunda bireyleri yaşayacakları ve üretim yapacakları topluma hazırlamak 15 aynı zamanda değişimlere ayak uyduran bireyler olmaları için 21.yüzyıl beceri setini kazanmaları gerektiği öne sürülmüştür.

Çalışmada Türk eğitim sisteminin öngördüğü becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesi için bir beceri modeli önerisi sunulmuştur. Modelde aynı zamanda bireylerin kazanmaları gereken değerlere de yer verilmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında geliştirilen modelde, bu becerilerle ilişkili olan ve onları çerçeveleyen "saygı", "dürüstlük", "ahlak", "vicdan", "görgü", "tasarruf", "dostluk", "adalet", "sevgi", "vatanseverlik" ve "yardımseverlik" şeklinde 11 temel değere yer verilmiştir. Bu çalışma çeşitli paydaş görüşlerinden yola çıkarak Dene yap Atölyelerinin işlevlerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Deneyap atölyelerinin işlevlerini farklı görüşler açısından elde edilen bilimsel verilerle yol gösterici olması hedeflenmektedir. Aynı zamanda, Türkiye de alanda yapılan öncü çalışmalardan biri olması hedeflenmektedir.

Method / Metod

Araştırmanın Modeli

Araştırma, öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerinden yola çıkarak dene-yap atölyelerinin işlevlerinin ne olduğunu betimlemek amacıyla yapılmış betimsel bir araştırmadır. Böylece paydaş (eğitim alan öğrenciler, velilerin ve atölyede görev yapan öğretmenler) görüşlerini alarak dene-yap atölyelerinin işlevlerinin ne olduğu betimlenmiştir. Betimsel araştırmanın en temel özelliği, mevcut halihazır durumu kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi çalışmaktır (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Araştırmanın amaçlarını gerçekleştirmek için nicel ve nitel veriler elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen nitel veriler nicel verileri açıklamak için tutarlılığı sağlamak için kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni Türkiye de bulunan tüm dene yap atölyeleridir. Amasya Merkez ilçesinde bulunan dene-yap atölyesi çalışma evreni olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda veri toplama 18 araçları merkez ilçede bulunan dene-yap atölyesinde eğitim alan öğrencilere, velilerine ve atölyede görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır.

Tablo 1

Öğrenci Demografik Bilgileri

Cinsiyet	Frekans	Okul Düzeyi	Frekans
Bayan	23	İlkokul	1
Erkek	37	Ortaokul	44
		Lise	15

Araştırmaya 23 bayan,37 erkek öğrenci katılmıştır. Öğrencilerden 1 tanesi ilkokul düzeyinde 44 tanesi ortaokul, 15 tanesi lise düzeyindedir. Öğrencilerin 5 tanesi 10,22 tanesi 11,15 tanesi

12, 3 tanesi 13, 4 tanesi 14, 8 tanesi 15, 3 tanesi de 16 yaşındadır.23 öğrenci 5.sınıfta,20 öğrenci 6.sınıfta, 2 öğrenci 7.sınıfta, 7 öğrenci 9.sınıfta, 8 öğrenci 10.sınıfta okumaktadır.

Tablo 2

Veli Demografik Bilgileri

Cinsiyet	Frekans	Yaş	Frekans
Bayan	13	32-38	6
Erkek	14	39-45	16
		46 ve üstü	5
Öğrenim Durumu	Frekans	Çocuk Sayısı	Frekans
Lise	8	1	2
Üniversite	18	2	13
Yüksek Lisans –Doktora	1	3	12

Gelir Düzeyi	Frekans
Düşük	1
Orta	24
Yüksek	2

Araştırmaya 13 bayan 14 erkek veli katılmıştır.32-38 yaş aralığında 6,39-45 yaş aralığında 16, 46 ve üstü 5 veli katılmıştır. Velilerden 8 tanesinin öğrenim durumu lise,18 tanesinin öğrenim durumu üniversite,1 tanesinin de yüksek lisans-doktoradır. Velilerden 2 tanesinin 1 çocuğu,13 tanesinin 2 çocuğu,12 tanesinin de 3 çocuğu vardır.1 tane veli düşük gelir düzeyine,24 veli orta seviyede gelir düzeyine,2 veli de yüksek düzeyde gelir düzeyine sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları geliştirilirken ilk etapta Dene-yap atölyeleri ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Araştırma amaçları doğrultusunda dene-yap atölyelerinin işlevlerini ortaya koyabilecek şekilde madde havuzu hazırlanmıştır. Madde havuzunda bulunan maddeler uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda bazı maddeler çıkarılmış bazı maddeler değişikliğe uğramıştır. Araştırma amaçları doğrultusunda nicel verilerin elde edilmesi için araştırmacı tarafından 2 anket hazırlanmıştır. Bu veri toplama araçlarından biri öğrenciler için, diğeri veliler için uygulanan Dene Yap Atölyelerinin işlevlerinin belirlenmesi anketidir. Öğrenci ve veli anket formları birbirine paralel sorulardan oluşmaktadır.

Öğrencilere yönelik dene yap atölyelerinin işlevlerinin belirlenmesi anketi: Anket formu 5’li likert tipinde olup yanıt seçenekleri “Kesinlikle Katılıyorum (1)”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklindedir. Sorular dene yap atölyelerinin bütün işlevlerini ortaya koyabilecek şekilde hazırlanmıştır. Anket 25 tane sorudan oluşmaktadır. Öğrencilere yönelik dene yap atölyelerinin işlevlerinin belirlenmesi anketinde ayrı ayrı Pj, Sj, rjx , t, p ve Cr. α değerleri hesaplanmıştır. Güvenirlik testi analiz sonuçları incelendiğinde madde ayırt edicilik (rjx) ve (p) anlamlılık düzeylerine bakılmıştır. Maddelerin tümü için Cronbach’s Alpha (CR. α) güvenirlik katsayısı 0.87 (yüksek derecede güvenilir) olarak bulunmuştur. CR. α güvenirlik katsayısı 0.70’den büyük olduğundan öğrenciler için geliştirilen anketin kendi içinde tutarlı olduğu ve güvenilir olduğu ifade edilebilir.

Velilere yönelik dene yap atölyelerinin işlevlerinin belirlenmesi anketi: Anket formu 5’li likert tipinde olup yanıt seçenekleri “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklindedir. Sorular dene yap atölyelerinin bütün işlevlerini ortaya koyabilecek şekilde hazırlanmıştır. Anket 26 tane sorudan oluşmaktadır. Velilere yönelik dene yap atölyelerinin işlevlerinin belirlenmesi anketinde ayrı ayrı Pj, Sj rjx , t, p ve Cr. α değerleri hesaplanmıştır.Güvenirlik testi analiz sonuçları incelendiğinde madde ayırt edicilik (rjx) ve (p) anlamlılık düzeylerine bakılmıştır. Maddelerin tümü için Cronbach’s Alpha (Cr. α) güvenirlik katsayısı 0.87 (yüksek derecede güvenilir) olarak bulunmuştur. Cr. α güvenirlik katsayısı 0.70’den büyük olduğundan veliler için geliştirilen anketin kendi içinde tutarlı olduğu ve güvenilir olduğu ifade edilebilir.

Öğretmen görüşme formu: Dene yap atölyesinde görev yapan öğretmenlere yönelik görüşme formu hazırlanmıştır. Sorular 7 tane olup araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Araştırma amaçları doğrultusunda dene-yap atölyelerinin işlevlerini ortaya koyabilecek şekilde madde havuzu hazırlanmıştır. Madde havuzunda bulunan maddeler uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda bazı maddeler çıkarılmış bazı maddeler değişikliğe uğramıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada öğrenci ve velilerden elde veriler SPSS istatistik programına girilerek verilerin analizi yapılmıştır. Verilerin homojen dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla basıklık ve çarpıklık

değerlerine bakılmıştır. Basıklık ve çarpıklık değerleri -2 ve +2 arasında olduğu görüldüğünden parametrik test analizleri yapılmıştır. Öğrencilerin cinsiyet ve okul düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını araştırmak için Independent Samples T Testi (Bağımsız gruplar T testi) yapılmıştır. Yaş ve sınıf seviyesi değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını araştırmak için One Way ANOVA Testi yapılmıştır. Velilerin cinsiyet ve gelir düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını araştırmak için Independent Samples T Testi (Bağımsız gruplar T testi) yapılmıştır. Yaş, eğitim düzeyi ve çocuk sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını araştırmak için One Way ANOVA Testi yapılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Katılımcı ifadeleri tek tek ele alınarak çıkarımlar yapılmıştır. Daha sonra kategorilere ayrılarak frekansları belirlenmiştir. Cevaplardan elde edilen kod ve kategorileri genel anlamda açıklayabilecek ortak bir tema altında toplanmıştır. Son olarak bu veriler tablolatırılmıştır.

Findings

Araştırma sonucunda deneyap atölyelerinin işlevleri öğrenci görüşleri açısından cinsiyet, okul düzeyi, yaş ve sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin çoğunluğu atölyenin sınav yapma sıklığının 2 yılda bir olması konusunda hem fikirdirler. Öğrencilerin deneyap atölyelerine çoğunlukla öğretmenleri tarafından yönlendirildiğine dair bir sonuç çıkmaktadır.

Araştırma sonucunda deneyap atölyelerinin işlevleri veli görüşleri açısından cinsiyet, yaş eğitim durumu ve çocuk sayısına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Velilerin çoğunluğu sınav yapılma sıklığının 1 yıl olması konusunda hem fikir oldukları sonucuna varılmaktadır. Veli görüşlerinin gelir düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Fakat veri sayısı az olduğu için bu bulgunun genellenemeyeceği sonucuna varılmaktadır.

Araştırmanın sonucunda deneyap atölyelerinin işlevlerine yönelik öğretmen görüşleri açısından birçok sonuca ulaşılmaktadır. Atölyede uygulanan programların öğretmenlere yeterince rehberlik ettiği ve bu programların eğitimci geri bildirimlerine göre güncellediği sonucuna varılmaktadır. Kazanımların öğrenci seviyesine uygun olduğu, öğrenciler arasında herhangi bir uyum problemi olmadığı söylenmektedir. Ölçme ve değerlendirme için öğretmenlerin çoklu ve alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine başvurduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Proje ve öz değerlendirme yapma, ders esnasında yapılan uygulama ve etkinlikler, öğrencilerin ürün teslim etmesi, devam/devamsızlık durumunu göz önünde bulundurma şeklinde yöntemlere başvurmuşlardır. Atölyede kullanılan materyallerin kazanımlara ulaşmaya yarar nitelikte olduğu fakat sayı açısından yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Aynı zamanda atölyelere ayrılan sürelerin artırılması, öğrencilerin bireysel olarak pratikte daha fazla uygulama yapması ve seviye belirleme sınavlarının olması yönünde programa eklenmesi gereken birtakım görüşler olduğu görülmektedir.

Discussion, Conclusion and Recommendations

Deneyap atölyelerinin işlevlerini belirlemeye yönelik öğrencilere ve velilere uygulanan paralel sorulardan oluşan anketlerde genel ortalama ile çoğu soruya "Kesinlikle Katılıyorum veya "Katılıyorum" yanıtını vererek olumlu kanaatlere sahip oldukları görülmektedir. Öğrenci ve veli görüşlerinden yola çıkarak deneyap atölyeleri belirlediği hedeflere göre birtakım işlevlerini ortaya koymaktadır. Deneyap Türkiye'nin temel amacı, ülkenin kalkınması için olmazsa olmaz olan Milli Teknoloji Hamlesinin itici gücünü oluşturacak, teknoloji üretme yetkinliği yüksek genç bireyler yetiştirmektir (Deneyap,2023). Atölyelerin öğrencilerin yeni teknolojiler üretmesini ve özgün ürünler ortaya koymasını sağlayan bir işlevi olduğu yorumu yapılabilir. Öğrenci görüşlerine göre atölyelerin öğrencilerin ileride seçecekleri mesleklere yön verebilmesi gibi bir işlevi ortaya çıkmaktadır. Aynı şekilde velilerin de bu görüşü destekleyerek çocuklarının geleceğinin şekillenmesine dair görüşlerinde atölyenin olumlu yönde bir işlevi olduğu görülmektedir. Atölyelerin 21.yüzyıl becerilerine ve donanımlarına sahip bireyler yetiştirdiğine dair bir işlevi belirlenmektedir. Deneyap Teknoloji atölyelerinin eğitim modeli, öğrencilerin girişimcilik, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, karmaşık problemleri çözme, etkili iletişim ve takım çalışması gibi becerileri kazanmalarına yönelik tasarlanmıştır (Deneyap,2023). Buna göre öğrenci ve veli görüşlerine göre

atölyelerin bireylere işbirlikli öğrenme sağladığı, yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği, iletişim becerilerini artırdığı, takımla çalışma becerisi kazandırdığı söylenebilir. Aynı zamanda atölyelere öğrenci almak için yapılan seçme sınavlarının yapılma şeklinin ve sıklığının öğrenci ve veli görüşlerine göre uygun olduğu görülmektedir. Öğrenci ve veli görüşlerine göre atölyelerin öğrencilerin okul başarısını artırdığını ve derslere ilgi ve motivasyon sağladığı konusunda öğrencilerin ve velilerin çoğunlukla ‘‘Kararsızım’’ dedikleri görülmektedir. Bu durumda atölyenin böyle bir işlevinin olmadığı söylenebilir. Öğretmen görüşlerine göre atölyede uygulanan programlarda değiştirilmesi veya eklenmesi gereken birtakım unsurlar olduğu görülmektedir. Atölye programlarının rehberliğinin öğretmenler açısından yeterli bulunduğu görülmektedir. Öğretmenin rehber konumunda olması için atölyenin bu işlevini yerine getirdiğinden bahsedilebilir. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili belirli bir uygulama yapılmadığının ve bunun şart olmadığı yorumunda bulunulabilir. Öğrenci ve velilerden elde edilen veriler arasında yapılan korelasyon analizine göre düşük düzeyde korelasyon olduğu görülmüştür. ($r=0,29$) Analize göre öğrenci ve veli görüşlerinin düşük düzeyde uyum sağladığı yorumu yapılabilir. Öğrenci ve velilerin atölyede bulunan materyallerin yeterli olduğuna çoğunlukla ‘‘Katılıyorum’’ yanıtını verdikleri görülmektedir. Fakat öğretmen görüşlerine bakıldığında çoğunluğa göre atölyede sayı olarak daha fazla materyal olması yönünde görüşler bulunmaktadır. Bu noktada görüşler arasında uyumsuzluk olduğu yorumu yapılabilir. Materyallerin nitelik açısından yeterli olması konusunda görüşler uyuşmaktadır. Öğrenci ve veli görüşleri atölyede keyifli vakit geçirildiği yönündedir. Öğretmenlerin ise öğrenciler arasında uyum problemi yaşanmadığına dair görüşleri bulunmaktadır. Bu noktada öğrenci,veli ve öğretmen görüşleri birbirleriyle uyuşmaktadır.Öğrencilerin çoğu ailelerinin veli toplantılarına düzenli katıldığı konusunda ‘‘Kararsızım’’ şeklinde görüş belirtirken , velilerin çoğunun düzenli olarak toplantılara katıldığına dair ‘‘Kesinlikle Katılıyorum’’ diye görüş belirttiği görülmektedir.Bu noktada ise görüşlerin birbiriyle uyumlu olmadığı görülmektedir.Öğrenci ve veli görüşlerine göre atölyede geçirilen sürenin yeterli olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır.Öğretmenler ise atölyelere ayrılan sürenin artırılması gerektiğini düşünmektedir.Bu konuda öğretmen görüşlerinin öğrenci ve veli görüşüyle uyumlu olmadığı söylenebilir.

Conclusion

Dene yap atölyelerinin işlevleri paydaş görüşler açısından incelendiğinde birtakım işlevlerini yerine getirdiği görülmektedir. Fakat gerçekleştirmek istediği amaçlarını ortaya koyabilmek için eksikliklerin giderilmesi ve uyguladıkları programlarının uzmanlar tarafından geliştirilmesi ve güncellenmesi gerekmektedir.

Recommendations

Farklı illerde bulunan deneyap atölyeleriyle çalışma yapılabilir.Deneyap atölyelerinde uygulanan modüler programlarla ilgili araştırmalar yapılabilir.21.yüzyıl becerileri ve deneyap atölyelerini kapsayan nitel veya nicel araştırmalar yapılabilir.Deneyap Türkiye olarak açılan atölyelerin sayısı artırılabilir.Atölyeye alım için daha sık sınav yapılabilir.Atölyedeki eğitim için ayrılan süre ve gün sayısı artırılabilir.Atölyedeki materyal sayısı artırılabilir.Dünya çapında olan yarışmalara veya projelere katılım sağlanabilir.

References

Anagün, Ş. S. (2018). Teachers’ perceptions about the relationship between 21st century skills and managing constructivist learning environments. *International Journal of Instruction*, 11(4), 825-840. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11452a>

Alacapınar, F. G. ve Sönmez, V. (2011). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı.

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

Baltacıoğlu, İ. H. (1927). Meslek mektepleri –Türkiye meslek mekteplerinin ıslah ve tesisi. *Muallimler Mecmuası*, 51/52, 2157-2171

- Bayraktar, A., Yalçın, S. (2021). Teachers' attitudes and opinions about design and skill workshops and ranking of workshops by teachers. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 8(1), 106-119.
- Benesova, A. ve Tupa, J. (2017). "Requirements For Education And Qualification Of people In Industry 4.0". *Procedia Manufacturing*, 11, 2195-2022.
- Beşgen, A., Köseoğlu, ğ. (2019). Sinema-Mimarlık Arakesitinde Bir Mekana Dokunmak: Sine-Tasarım Atölyesi. *SineFilozofi*, Özel Sayı (1) Mayıs 2019, 26-52. DOI: 10.31122/sinefilozofi.516445
- Brown, S. (2018). Best Practices In 21st Century Learning Environments: A Study Of Two P21 Exemplar Schools. Unpublished Ph.D. thesis, Brandman, California.
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası Çerçevelere Göre 21.Yüzyıl Becerileri ve Eğitim Sisteminde Kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7 (4), 3112-3134.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çelikleş, M.S., Sonlu, G., Özgel, S. ve Atalay, Y. (2015). Endüstriyel Devrimin Son Sürümünde Mühendisliğin Yol Haritası. *TMMOB Makina Mühendisleri Odası Mühendis ve Makine Dergisi*, 56(662), 24-34.
- Deneyap, (2020). "DENEYAP TÜRKİYE" Erişim: 27 Nisan 2023 <https://www.deneyapturkiye.org/KurumsalDENEYAPTURKIYE-13.ht>
- Ebuzer KAYHAN, Doç. Dr. Sertel ALTUN, Prof. Dr. Mehmet GÜROL [20-35] Sekizinci Sınıf Türkçe Öğretim Programı (2018)'nin 21. Yüzyıl Becerileri Açısından Değerlendirilmesi / Evaluation of Eighth Grade Turkish Curriculum (2018) in Terms of Century Skills
- European Commission (2020). Digital Education Action Plan (2021-2027). Erişim: 22 Mayıs 2023, https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en
- Geisinger, K. F. (2016). 21st Century Skills: What Are They And How Do We Assess Them?. *Applied Measurement in Education*, 29(4), 245–249.
- Gelen, İ., Demircioğlu, H. (2020). Endüstri 4.0 ve Toplum 5.0 Bağlamında: "Eğitim 4.0". *Asr Journal Academic Social Reseour Journal*, 5(17), 495-512
- Gelen,İ.(2018).Academician's Predictions ons Of 21st Century Education and Education in the 21st Century. *European Journal of Education Studies*. doi: 10.5281/zenodo.1233478
- Gelen, İ. (2017). "P21- 21st Century Skill Frameworks in Curriculum and Instruction (USA Practices)". *The Journal of Interdisciplinary Educational Research*, 1(2), 15-29. eISSN: 2602-2516 <http://dergipark.gov.tr/jier>.
- GPE. (2020). 21st century skills: What potential role for the global partnership for education? A landscape review. *Global Partnership for Education*.
- Joynes, C., Rossignoli, S., & Fenyiwa Amonoo-Kuofi, E. (2019). 21st century skills: Evidence of issues in definition, demand and delivery for development contexts. *Institute of Development Studies*
- MEB.(2018).2023 Eğitim Vizyonu. Erişim:29 Mayıs 2023 https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_EC4%9Fitim%20Vizyonu.pdf adresinden erişim sağlandı.
- Saavedra, A. R. ve Opfer, V. D. (2012). Learning 21st -Century Skills Requires 21st -Century Teaching. *Phi Delta Kappan*, 94(2), 8-13.
- Saracel, N. ve Aksoy, I. (2020). Toplum 5.0: Süper Akıllı Toplum. *Social Sciences Research Journal*, 9 (2),

26-34.

Soland, J., Hamilton, L. S., & Stecher, B. M. (2013). Measuring 21st century competencies: Guidance for educators. The Asian Society. CA: RAND Corporation.

Şener, G., & Gündüzalp, S. (2018). Akademisyenlerin üniversitelerde dijital dönüşüm ile ilgili görüşleri. 1. Uluslararası Battalgazi Multi Disipliner Çalışmalar Kongresi, (ss. 178-182). Malatya

Şişman, M. (2002). Öğretmenliğe giriş. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı(2023).Erişim:12 Mayıs 2023.21. Yüzyıl Becerileri ve Değerlere Yönelik Araştırma Raporu. <https://ttkb.meb.gov.tr/> adresinden erişim sağlanmıştır.

Türk Dünyası 2040 Vizyonu(2021).Erişim:30 Nisan 2023

<https://turkicstates.org/assets/pdf/haberler/turk-dunyasi-2040-vizyonu-2396-98.pdf> adresinden erişim sağlandı.

Türkiye On Birinci Kalkınma Planı(2019-2023).Erişim:1 Haziran 2023

https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/On_Birinci_Kalkinma_Planı-2019-2023.pdf adresinden erişilmiştir.

T3 Vakfı(2023).Erişim : 14 Nisan 2023 <https://t3vakfi.org/tr/> adresinden erişilmiştir.

Van Laar, E., Van Deursen, A. J. A. M., van Dijk, J. A. G. M., & de Haan, J. (2020). Determinants of 21st century skills and 21st century digital skills for workers: A

Fen Bilgisi ve Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Farkındalıkları

Ayşenur KULOĞLU¹
Fırat Üniversitesi

Merve ÖZER²
Fırat Üniversitesi

Fatma TUTUŞ³
Fırat Üniversitesi

Fulya GÖRKEM ORHAN⁴
Fırat Üniversitesi

Özet

Günümüzdeki eğitim ortamları sadece okulla sınırlı kalmayıp alternatif okul dışı ortamları da içine almaktadır. Okul dışı öğrenme ortamları çocukların sadece bilişsel gelişimlerine odaklı olmayıp aynı zamanda dilsel, duygusal, devinisel ve sosyal gelişimlerini de desteklemektedir. Öğrenciler açısından birçok katkısı olan okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin öğretmen adaylarının farkındalıkları büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada Fen Bilgisi ve Okul Öncesi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri incelenmiştir ve nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma uygun örneklem yöntemiyle belirlenmiş 2022-2023 eğitim öğretim yılında Fırat Üniversitesi'nde okuyan 16 erkek 34 kadın olmak üzere 50 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracını araştırmacı tarafından hazırlanan soruların yer aldığı görüşme yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu yer almaktadır. Görüşme formunda yer alan sorular için uzman görüşüne başvurulmuştur. Veriler öğretmen adaylarından yazılı metin olarak toplanmıştır. Öğretmen adaylarından elde edilen veriler MAXQDA 2018 programına yüklenerek analiz edilmiş ve MAXMaps aracılığıyla şekillendirilmiştir. İçerik analiziyle incelenen verilere göre fen bilgisi ve okul öncesi öğretmen adayları okul dışı öğrenme ortamlarının önemli ve faydalı olduğunu, okul dışı öğrenme ortamlarında yaparak yaşayarak öğrenme, kalıcı öğrenme gerçekleştirdiklerini belirtirken, en çok doğa, tarihi gezilerine (müze, tarihi yerler..) katıldıklarını ve kişilik gelişimlerini, sosyal becerileri desteklediklerini belirtmişlerdir. Sürece dair programların hazırlanması gerektiği, doğa ve sanat başta olmak üzere geziler yapılmasına ilişkin önerilerde bulunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Okul dışı öğrenme, öğretmen adayları, öğrenme ortamları

Preservice Science And Preschool Teachers' Awareness Of Out-Of-School Learning Environments

Abstract

Today's educational environments are not only limited to schools but also include alternative out-of-school environments. Out-of-school learning environments do not only focus on children's cognitive development, but also support their linguistic, emotional, psychomotor and social development. It is of great importance for pre-service teachers to be aware of out-of-school learning environments, which have many contributions to students. In this study, the opinions of science and pre-school pre-service teachers regarding out-of-school learning environments were examined and a case study, one of the qualitative research designs, was used. The data collection tool consists of a semi-structured interview form, which is one of the interview methods and includes questions prepared by the researcher. Expert opinion was sought for the questions in the interview form. Data were collected from prospective teachers as written text. The data obtained from the pre-service teachers were uploaded to the MAXQDA 2018 program, analyzed and shaped through MAXMaps. According to the data examined by content analysis, science and pre-school preservice teachers stated that out-of-school learning environments are important and useful, that they achieve permanent learning and learning by doing in out-of-school learning environments, and that they mostly participate in nature and historical trips (museums, historical places, etc.). They stated that they support their personality development and social skills. They made suggestions regarding the need to prepare programs for the process and to organize trips, especially nature and art.

Keywords: Out-of-school learning, pre-service teachers, learning environments

¹ Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, adonder@firat.edu.tr, ORCID:0000-0003-0217-8497

² Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, mer-ve1939@hotmail.com

³ Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, fakluman@hotmail.com

⁴ Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, fulya_44_44_44@hotmail.com

Giriş

Öğretme ve öğrenme süreçlerinde eğitim sektöründeki gelişmeler önemli rol oynamaktadır. Teknolojik ve bilimsel gelişmeler eğitim sektörünün de hızla değişmesi ve gelişmesine katkı sağlamaktadır (Hannover ve Kessels, 2004). Bireylerin öğrenme süreçleri hızla gelişen teknoloji ile değişmektedir. Öğrenme süreçleri okulların yanı sıra okul dışı ortamlara da yönelmektedir. Öğrenme ortamları okullarda kitaplıklar, bilgisayar derslikleri, kütüphane, çok amaçlı salon, oyun alanlarında gerçekleşmektedir (MEB, 2012).

Öğrenme ortamları öğrencinin derse ilişkin motivasyonunu, ilgisini, dikkatini büyük ölçüde etkilemektedir. Sıcaklık, ışık, oturma düzeni, ses gibi etkenler öğrenme ortamı içerisinde eğitim öğretim sürecini etkilemektedir. Bu durum üzerine yapılan çalışmalar öğrencilerin eğitim ortamlarına ilişkin algıları, başarı düzeylerini, performanslarını, öğrenmelerini önemli ölçüde etkilemektedir (Berg vd., 2021). Hızla gelişen eğitim öğretim süreçlerini etkileyen olumlu ya da olumsuz faktörler bulunmaktadır. Öğretmenin pedagojik ve alan bilgisi, tutumu; öğrenci hazır bulunuşluğu, motivasyonu; derse ilişkin uygun materyal kullanımı, öğrenme ortamları bu faktörler arasında bulunmaktadır. Öğrencilerin eleştirel düşünme beceri geliştirecek, öğrenme süreçlerinde kendilerini özgürce ifade edebilecekleri öğrenme ortamları öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Ay, Anagün ve Demir, 2015).

Günümüzdeki eğitim ortamları sadece okulla sınırlı kalmayıp alternatif okul dışı ortamları da içine almalıdır (Kokko, Hirsto, 2021 akt. Ashjae, Fattahi, Derakhshanian, 2022; Şimşek, 2011). Alternatif öğrenme ortamlarıyla eğitim sürecinin etkisi artırılmaya çalışılmıştır ve okul dışı öğrenme kavramı ortaya konulmuştur. Okul dışı öğrenme ortamları çocukların sadece bilişsel gelişimlerine odaklı olmayıp aynı zamanda dilsel, duygusal, devinişsel ve sosyal gelişimlerini de desteklemektedir (Waite, Davis, 2007 akt. Davies, Hamilton, 2018; Bilton, 2010). Bunlarla birlikte çocuğun empati yapma, liderlik becerileri (McArdle, Harrison, Harrison, 2013), problem çözme, yaratıcı düşünme, işbirlikçi düşünme becerilerine de katkı sağlamaktadır (Cooper, 2015). Öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamların da yaparak yaşayarak, uygulamalı olarak öğrenme gerçekleştirmeleri öğrenmelerin kalıcı olmasını kolaylaştırmaktadır (James, Williams, 2017). Öğrenciler bu süreçte kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alarak öz-değerlendirme yapabilirler. Aynı zamanda akranlar arası öğrenmeleri de teşvik ederek sosyal gelişimlerine de olumlu yönde katkı sağlayabilir. Okul dışı öğrenme ortamlarında öğrenciler için bütüncül bir gelişim söz konusudur.

Okul dışı öğrenme ortamları öğrencinin yaparak yaşayarak, gözlem yaparak öğrenmelerinin daha kalıcı olmasını desteklemektedir. Öğrencilerin çevresinde ve doğasında bulunan amaçlı olarak gerçekleştirilen faaliyetler ve okul içerisinde planlanmış etkinliklere göre daha az planlanmış, süreç içerisinde etkinliklerin olduğu, beklenmedik olayların da süreç içerisinde gerçekleşeceği eğitim süreçleri okul dışı öğrenme ortamlarıdır (Öztürk, 2009). Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde birçok etkinlikten yararlanmasını içeren gözlem ve gezi etkinlikleri de okul dışı öğrenme süreçlerini esas almaktadır (Şimşek, 2011). Geziler, doğa etkinlikleri, milli parklar, gözlemevleri incelemesi, hayvanat bahçesine gezi gibi etkinlikler okul dışı öğrenme ortamlarını kapsamaktadır (Şimşek, 2011). Doğa, bilim merkezleri, laboratuvar gezileri öğrencilerin keşfederek, sorgulayarak öğrenmelerini destekleyecektir. Aynı zamanda fen bilimleri dersi programlarının yaşama yakın olması ve çevre ile iç içe olması neticesinde öğretmenlerin okul dışında da bireylere kendi çevrelerinde etkinlik yaptırması öğrencilerin öğrenme süreçlerini ve öğrencilerin fen bilimleri dersine karşı tutumunu da olumlu yönde etkilemektedir (Ay, Anagün ve Demir, 2015). Bu süreçte öğretmenlerin bilgi ve tutumları da büyük önem taşımaktadır. Okul öncesi dönemde yer alan öğrenciler daha çok bilgileri gözlemleyerek elde ederek yapılandırmaya çalışırlar. Bu nedenle okul dışı öğrenme ortamları çocukların gelişiminde etkili olmaktadır. Çocukların bilgileri doğru yapılandırabilmesi okul öncesi öğretmenlerinin sürece ilişkin bilgi ve tutumuyla yakından ilgili olmaktadır.

Okul dışı öğrenme ortamlarının birçok avantajı olması ile birlikte dezavantajları da bulunmaktadır. Sınıf yönetiminde yaşanacak sorunlar, öğretim sürecinde hakimiyetin yitirilebilmesi, öğrencilerin öğrenimlerinin takip edilmesindeki sorunlar, farklı ortamlarda öğrenme, öğretim sürecine ilişkin bilgi eksikliği gibi öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilecek sorunlar görülebilmektedir. Bu sıkıntılara ek olarak personel-

öğrenci oranı, kaynak, ulaşım eksiklikleri (Davies, Hamilton, 2018), maliyet yüksekliğinden kaynaklı sorunlarda görülebilmektedir. Bu sıkıntılardan ötürü öğretmenler okul dışı öğrenme ortamlarında eğitim sürecine dahil olmak istemeyebilmektedir. Ancak öğrencilerin gelişimlerini destekleyici bir alternatif olan okul dışı öğrenme ortamları artırılmalıdır bunun için öğretmenlerin sürece ilişkin bilgi düzeyleri büyük önem taşımaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri incelenmiştir ve nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Nitel araştırma olayların, durumların, olguların doğal ortamda incelendiği araştırma sürecidir (Yıldırım, Şimşek, 2018). Durum çalışması araştırmacı tarafından belirlenen uygun veri toplama aracıyla durumların incelenip analiz edilmeye çalışılmasıdır (Creswell, 2007).

Araştırmanın Örnekleme

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Fırat Üniversitesi'nde okuyan 34 kadın 16 erkek olmak üzere 50 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle örneklem grubu seçilmiştir. Basit seçkisiz örnekleme her bir örneklem seçimine eşit seçilme olasılığı verilerek seçilen birimlerin örneklem yöntemidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2008). Katılımcılar Ö1, Ö2, Ö3,...Ö50 şeklinde kodlanmıştır.

Cinsiyet	Frekans
Kadın	34
Erkek	16
Bölüm	
Okul Öncesi Öğretmenliği	25
Fen Bilgisi Öğretmenliği	25
Toplam	50

Veri Toplama Aracı

Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerini ölçmek amacıyla 2 bölümden oluşan bir veri toplama aracı hazırlanmıştır. Veri toplama aracının 1.bölümünde demografik bilgiler yer alırken, 2. bölümde katılımcıların görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan soruların yer aldığı görüşme yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu yer almaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme, katılımcı ile görüşme yapılırken hazırlanan sorulara ek soru sorma, istenmeyen bazı soruları sormama hakkına sahip olunan esnek görüşmelerdir (Türnüklü, 2000). Sorular uzman görüşüne başvurularak hazırlanmıştır. Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri için şu sorular yöneltilmiştir:

- 1) Okul dışı öğrenme ortamları neden önemlidir?
- 2) Eğitim öğretim süreciniz içerisinde katıldığınız okul dışı öğrenme ortamları nelerdir?
- 3) Yer aldığınız okul dışı öğrenme ortamlarının size katkıları nelerdir?
- 4) Okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin önerileriniz nelerdir?

Çalışma grubunda yer alacak öğretmen adaylarının gönüllü katılımına dikkat edilmiş ve çalışma hakkında gerekli bilgiler verilmiştir. Veriler öğretmen adaylarından yazılı metin olarak toplanmıştır.

Veri Analizi

Araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları katılımcılara iletilmiş ve yazılı halde veriler toplanmıştır. Toplanan veriler analiz edilmek için MAXQDA 2018 programına yüklenerek MAXMaps aracılığıyla şekillendirilmiştir. Veriler içerik analizi yöntemine göre analiz edilmiştir. İçerik analizi, metinlerin içindeki kelimelerin, kavramların, konuların cümleler içindeki varlıklarını sayıya dökmek için kullanılır (Kızıltepe, 2021).

Bulgular

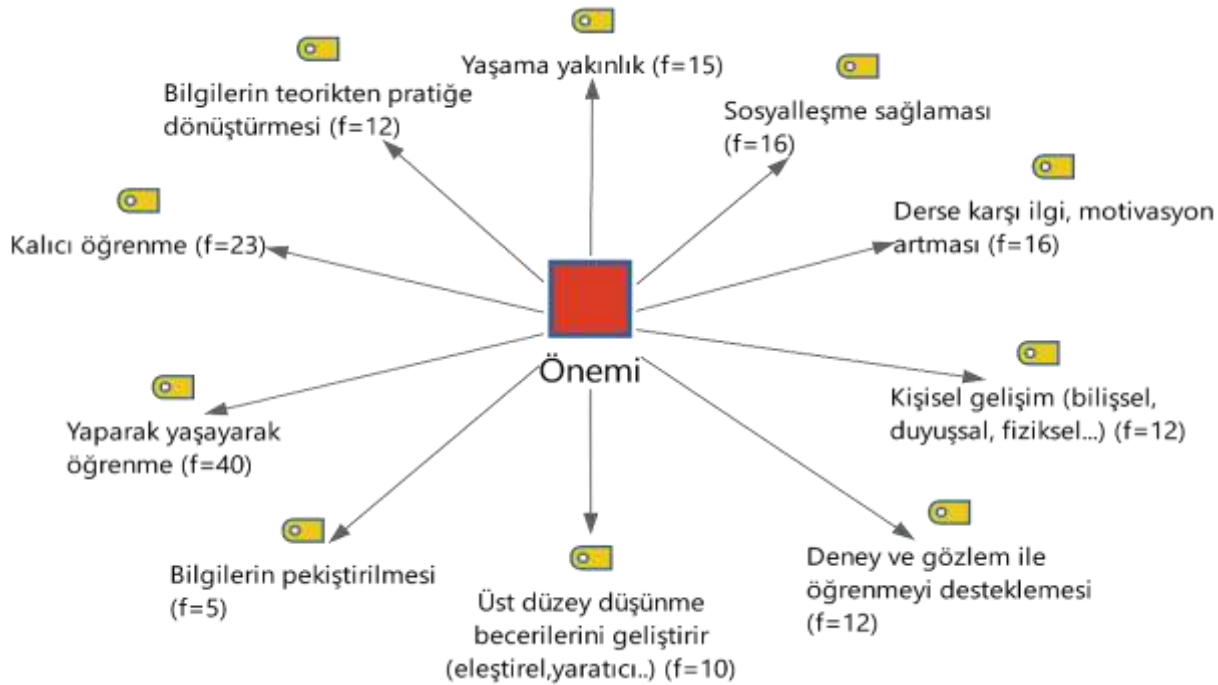
Bu bölümde veri toplama aracıyla elde edilen veriler analiz edilmiştir.

1) Öğretmen Adaylarına Göre Okul Dışı Öğrenmenin Önemi

Tablo 1’de öğretmen adaylarının okul dışı öğrenmenin önemine ilişkin görüşlerinin kodları yer almaktadır.

Tablo 1.

Öğretmen Adaylarına Göre Okul Dışı Öğrenmenin Önemi



Yukarıdaki elde edilen kodlar incelendiğinde özellikle yaparak yaşayarak öğrenmenin (X=40) ve kalıcı öğrenmenin (X=23) ön plana çıktığı görülmüştür. Öğretmen adaylarına göre okul dışı öğrenme ortamları öğrencinin teorik bilgilerini pratiğe çevirerek (X=12), bilgileri pekiştirmeye yardımcı olan ortamlardır (X=5).

Sadece öğrenme odaklı değil öğrenciyi farklı alanlarda da geliştirdiği ifade edilmiştir. Okul dışı öğrenme ortamları öğrencilere öğrenmeye aktif katılım, 5 temel duyu organlarını kullanma fırsatı tanımaktadır (Çiçek, Saraç, 2017).

Ö27 “Okul dışı öğrenme ortamları öğrencilerin çeşitli gözlem ve keşifler yaparak ilgilerinin ve becerilerinin gelişimine olanak sağlar. Bunun yanı sıra öğrencilerin kişisel gelişimlerine de olumlu katkı sağlar.

Ö37 “Çocuğun ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda dikkat çekme, odaklanma, merak uyandırma gibi birçok alanda çocuğa sağlayacağı kazanımlar açısından oldukça önemlidir. Öncesi sonrası şeklinde çocuğun ön bilgisi-uygulaması ve sonrasında aklında kalanları değerlendirmesi açısından önemlidir.”

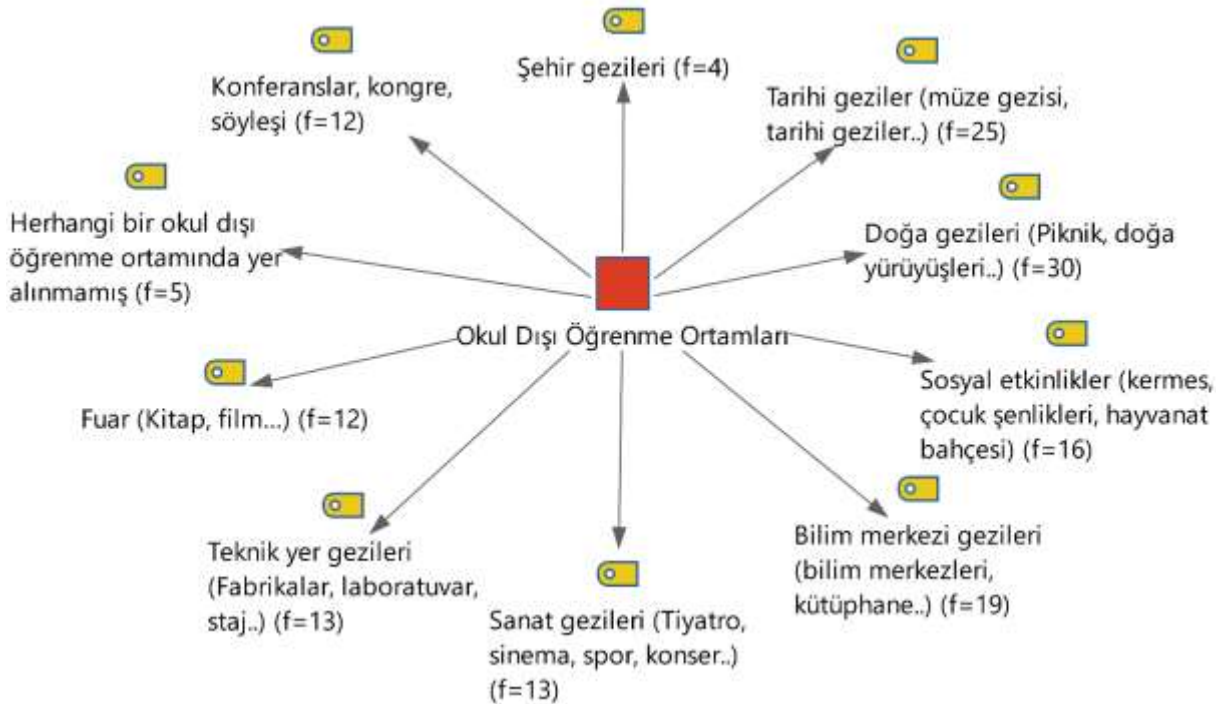
Ö45 “Çocuklar sadece teorik bilgilerle sınırlı kalmamalıdır. Yaparak yaşayarak öğrenme çocuklar üzerinde daha kalıcıdır. Çocuklar yaptıkları gezilerle edindikleri bilgileri unutmazlar, daha güzel öğrenerek hatta öğrendikleri bilgileri çevrelerine aktarabilirler.”

2) Öğretmen Adaylarının Yer Aldıkları Okul Dışı Öğrenme Ortamları

Öğretmen adaylarının yer aldıkları okul dışı öğrenme ortamları Tablo 2’ de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmen Adaylarının Yer Aldıkları Okul Dışı Öğrenme Ortamları



Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları olarak en çok doğa (piknik, doğa yürüyüşleri..) (X=33) ve tarihi (müze, tarihi yerler..) (X=25) gezilerde yer aldıkları Tablo 2’de görülmüştür. Bu öğrenme ortamlarını bilim merkezleri (X=19), çevreyle etkileşimin yoğun olduğu sosyal etkinlikler (X=16) takip etmiştir.

Ö48 “İlkokulda okul gezisi yaparak şehrimizde bulunan bir müzeyi ziyaret etmiştik. Lise zamanlarında yine okul gezisi ile beraber Çanakkale gezisi yapmıştık.”

Ö26 “Konferansa gidilmişti konu hakkında birliktiden önemli bilgiler edinmiştik. Çimento fabrikası, şeker fabrikasına gidilmişti burada kitaplarda yapımını öğrendiğimiz şeker, çimentonun yapımlarını gözümüzle görüp tanık olduk. Kitap fuarına gidip kitapları inceledik.”

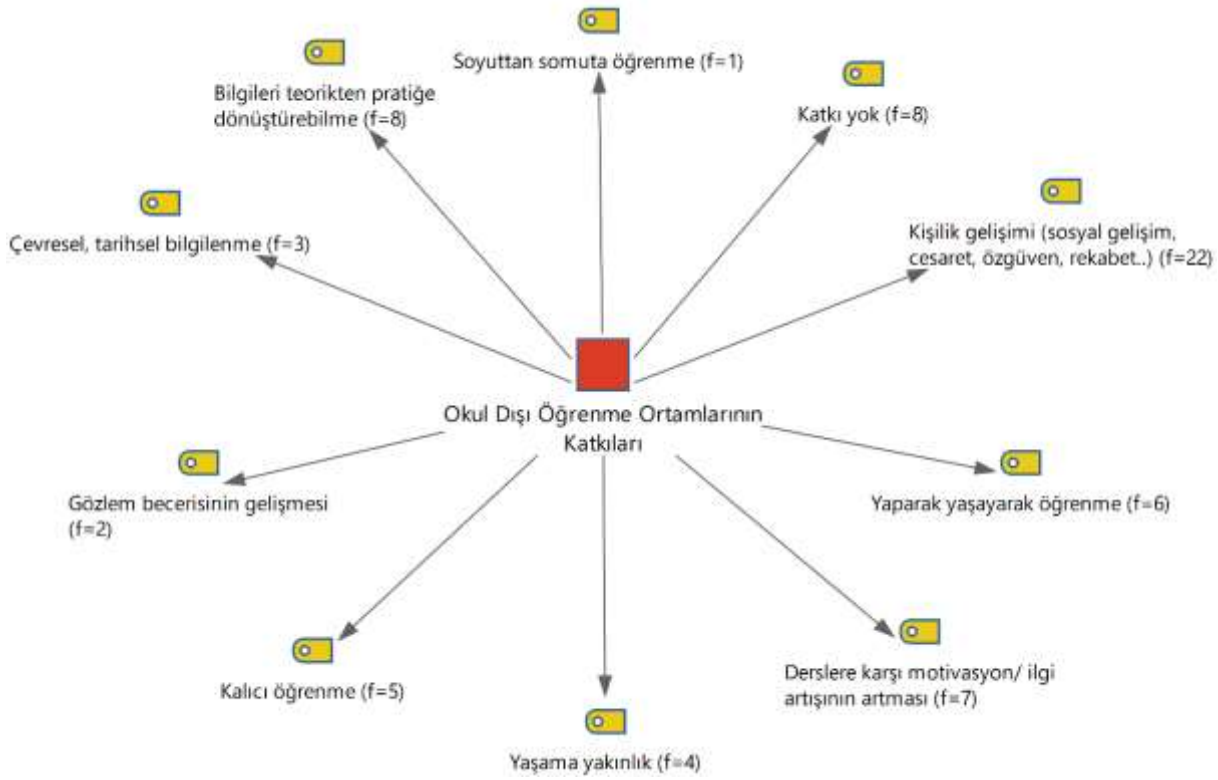
Ö10 “Piknik, gezi gibi faaliyetlere katıldım. Bu gezilerle birlikte sosyalleştim. Yoğun olan derslere biraz vererek motivemi artırdı. Bakış açımı geliştirerek daha objektif olabildim.”

3) Öğretmen Adaylarına Göre Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Katkıları

Öğretmen adaylarına göre okul dışı öğrenme ortamlarının katkıları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Öğretmen Adaylarına Göre Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Katkıları



Öğretmen adayları okul dışı öğrenme ortamlarının bireylere katkısı olarak kişilik gelişimi (X=22), derslere karşı motivasyon/ilgi artışının artması (X=7), yaparak yaşayarak öğrenmenin gerçekleşmesini (X=6) ifade etmişlerdir. Bazı öğretmen adayları ise okul dışı öğrenme ortamlarının katkısı olmadığını belirtmiştir (X=8).

Okul dışı öğrenme ortamları öğrencilerin deney gözlem yapabildiği, kişisel gelişimlerine katkı sağlar (Kubat, 2018).

Ö4 “Eğitim sürecim boyunca birkaç konferansa katılma fırsatım oldu. Bu konferanslar okulda öğrendiğim bilginin daha detaylı bir şekilde hafızamda kalmasını sağladı.”

Ö9 “Piknik, şehir gezileri, kitap fuarları gibi birçok etkinliğe katıldım. Bu sayede daha anlayışlı, sosyal, öğrenmeye açık, eleştirel bakış açısına sahip biri oldum.”

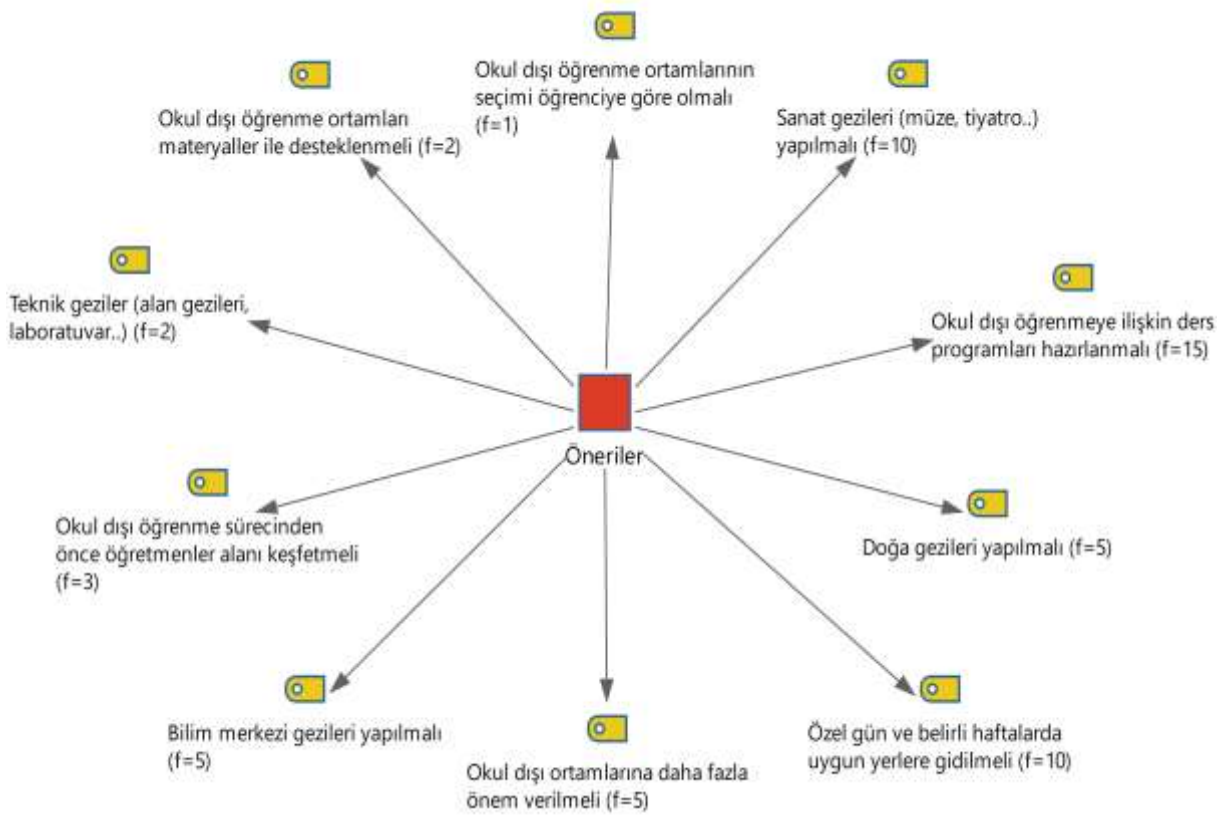
Ö21 “Türkçe öğretmenimizle tiyatroya gitmiştik ve bu sayede öğretmenimize ve derse olan ilgim ve motivasyonum artmıştı.”

4) Öğretmen Adaylarının Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Önerileri

Öğretmen adayları okul dışı öğrenme ortamlarına, programlarına, süreçlerine dair birçok öneri de bulunmuştur. Bu öneriler kodlanarak Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Öğretmen Adaylarının Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Önerileri



Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin öneriler olarak okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin ders programlarının hazırlanmasında (X=15) ve sanatsal yerlerin tercih edilmesinde (X=10) görülmüştür. Öğrenme ortamları olarak doğa (X=5), bilim merkezleri (X=5), farklı kurum kuruluşların yer aldığı teknik yerler (X=2) önerilmiştir.

Okul dışı öğrenmeyi etkili hale getirebilmek adına programların hazırlanarak daha sistemli hale getirilmesi, uygun materyaller hazırlanması önerileri de ifade edilmiştir (X=2).

Ö74 “Müfredatta böyle bir ders yer almalıdır. Bu sayede çocuklar okula gelmeye daha istekli, motivasyonları yüksek olacaktır.”

Ö75 “Öğrenci profillerine dikkat edilerek ortamlar belirlenmeli. Örneğin lise son sınıf öğrencilerine üniversiteler gezdirilerek motivasyonları artırılabilir.”

Ö41 “Okul dışı öğrenme ortamı olarak müze gezileri düzenleme ve bu süreçte materyal tasarlanmalı, etkinlikler yapılmalıdır.”

Sonuç ve Tartışma

Öğretmen adaylarının okul dışı öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile incelenmiş ve içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenmenin önemine yönelik görüşleri incelendiğinde yaparak yaşayarak öğrenme ve kalıcı öğrenmenin ön plana çıktığı sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda derse karşı ilgiyi artırdığı, sosyalleşmeyi attırdığı, kişisel gelişime katkı sağladığı, bilgileri teorikten pratiğe dönüştürdüğü, deney ve gözlem ile öğrenmeyi desteklediği, yaşama yakınlık sağladığı, üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği, soyuttan somuta öğrenme sağladığı, bilgileri pekiştirdiği, öğrenme sürecine aktif katılım sağladığı sonuçlarına da varılmıştır. Okul dışı öğrenme ortamları yaparak yaşayarak öğrenmeye katkı sağlamaktadır

(Şeker ve Savaş, 2023; Yarar- Kaptan ve Beldağ, 2019; Avcı ve Öztürk, 2019; Saraç ve Çiçek, 2017). Okul dışı öğrenme fen okuyazarı bireyler yetiştirilmesine, bireysel farklılıklara saygılı öğrenme ortamları oluşturduğu sonucuna varılmıştır (Saraç ve Çiçek, 2017). Avcı ve Öztürk (2019) okul dışı öğrenme ortamının öneminin aktif katılım sağlandığı ve eğlenerek öğrendikleri sonucuna varılmıştır. Ünlütürk ve Bakioğlu (2023) okul dışı öğrenmenin ders işlemeye yönelik olumlu görüşleri olumlu düşünce ve kavrama olduğu belirtilmektedir.

Öğretmen adaylarının yer aldıkları okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşleri incelendiğinde en çok doğa gezileri ve tarihi geziler olduğu sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda diğer öğrenme ortamlarının sosyal etkinlikler, bilim merkezi gezileri, sanat gezileri, fuar, teknik yer gezileri konferanslar, şehir gezileri, resmi törenler, okul bahçesi etkinlikleri olduğu sonucuna varılmıştır. Aydoğdu, Aydoğdu ve Aktaş (2023) okul dışı öğrenme ortamlarıyla ilgili matematik öğretmenlerini görüşlerinin incelendiği çalışmada okul dışı öğrenme ortamlarının en fazla müzede olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrenme ortamlarının doğa, okul bahçesi, kültür ve sanat merkezleri, oyun alanları, gezi ve ören yerleri, atölye, bilim merkezleri, ev, kurslar ve kütüphane de olduğu sonucuna da varılmıştır.

Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarının bireylere katkılarına yönelik görüşleri incelendiğinde en fazla sosyal ilişki becerilerinde gelişim olduğu sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda derslere karşı motivasyon, kişilik gelişimi, yaparak yaşayarak öğrenme, kalıcı öğrenme, yaşama yakınlık, çevresel ve tarihsel bilgilendirme katkı sağladığı sonucuna da varılmıştır. Araştırma da okul dışı öğrenmenin katkı sağlamadığı sonucuna da varılmıştır. Okul dışı öğrenme ortamları öğrencilerin motivasyonunu ve ilgisini arttırmaktadır (Yıldırım,2020; Vivier ve Lee, 2018; Özyıldırım ve Durmaz, 2022; Aydoğdu, Aydoğdu ve Aktaş, 2023; Henrikson, 2018). Öğrenciler okul dışı öğrenme ile yaparak yaşayarak öğrenme ortamı sağlanmaktadır (Özyıldırım ve Durmaz, 2022; Şeker ve Savaş, 2023; Aydoğdu, Aydoğdu ve Aktaş, 2023; Ocak ve Korkmaz, 2018). Öğrencilerin kalıcı öğrenmelerine katkı sağlamaktadır (Özyıldırım ve Durmaz, 2022; Ocak ve Korkmaz, 2018). Okul dışı öğrenme aynı zamanda öğrenmeyi eğlenceli hale getirmektedir (Ünlütürk ve Bakioğlu, 2023; Aydoğdu, Aydoğdu ve Aktaş, 2023). Soyut kavramlar okul dışı öğrenmeler ile somutlaşmaktadır (Ocak ve Korkmaz, 2018; Aydoğdu, Aydoğdu ve Aktaş, 2023). Özyıldırım ve Durmaz (2022) öğretmen adaylarının okul dışı etkinlikleri deneyim kazandırdığı, sosyalleşme, öğrenmeye teşvik etme, pekiştirmeye katkıda bulunduğu; Ünlütürk ve Bakioğlu (2023) okul dışı öğrenme uygulamaları öğrenmeyi arttırdığı, okul dışının daha geniş ve ferah olması; Şeker ve Savaş (2023) okul dışı öğrenme ortamları çocukların problem çözme, neden sonuç ilişkisi kurma, odaklanma; Gürsoy (2018) özyeterlilik inancını arttırdığı sonuçlarına varılmıştır. Seyhan (2020) okul dışı öğrenmenin öğrencilere gözlem becerisinin en fazla kazandırdığını belirtmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin araştırma, çevre okuyazarlığı, yenilikçi düşünme, değişim ve sürekliliğe açıklığı arttığını belirtmektedir. Sosyal bilgiler dersi bağlamında en fazla tarihsel mirasa duyarlılık değerini arttırdığını belirtilmektedir. Aynı zamanda vatanseverlik, saygı, doğal çevreye duyarlılık ve vatanseverlik değerlerini arttığını belirtmektedir. Kavramları kazandırma da okul dışı öğretimin kavram yanlışlarının giderilmesine yardımcı olduğu belirlemiştir.

Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin önerileri incelendiğinde en fazla sanat gezileri yapılması gerektiği ve okul dışı öğrenmeye ilişkin ders programlarının hazırlanması sonucuna varılmıştır. Diğer öneriler incelendiğinde doğa gezileri yapılmalı, bilim merkezi gezileri yapılmalı, özel gün ve haftalarda uygun yerlere gidilmeli, belirli periyodlarla gezilerin düzenlenmeli, teknik geziler sonucuna varılmıştır. Seyhan (2020) okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik öneriler öğretmenlerin okul dışı öğrenme eğitimi alması gerektiği, programda okul dışı öğrenmeye daha çok yer verilmesi, öğrencilerin okul dışı öğrenme hakkında bilgilendirilmesi, ailelere okul dışı öğrenme ile ilgili bilgi verilmesi önerilerinde bulunulmuştur. Aydoğdu, Aydoğdu ve Aktaş (2023) atölye ve müzelerin artması gerektiği, sınıf mevcutlarının azalmasını, bütçe sağlması, öğretmenlere eğitim verilmesi önerilerinde bulunulmuştur. Saraç (2017) okul dışı öğrenme ortamların en fazla gezi, doğa etkinlikleri, müze ve bilim merkezlerindedir.

Kaynakça

- Ashjae, S., Fattahi, K. and Derakhshanian, F. (2022). Investigating the likes between outdoor class and learning in primary school students (Case study of a male-school in Shiraz). *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, DOI: 10.1080/14729679.2022.2135117.
- Aydoğdu, A. S., Aydoğdu, Z. M. ve Aktaş, V. (2023). Okul dışı öğrenme ortamlarıyla ilgili matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55, 60-78. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1171301>
- Ay Y., Anagün ř. S. ve Demir M. Z. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde okul dışı öğrenme hakkındaki görüşleri. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(15), 103-118. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8702>
- Avcı, G. & Gümüş, N. (2019). Sınıf dışı eğitim etkinliklerine yönelik öğrenci görüşleri. *Turkish Studies*, 14(3), 351-377. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.22855>
- Berg, S., Bradford, B., Barrett, J., Robinson, D., Camara, F., & Perry, T. (2021). Meaning-making of student experiences during outdoor exploration time. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 21(2), 172–183. <http://dx.doi.org/10.1080/14729679.2020.1769694>
- Bilton, H. (2010). *Outdoor Learning in the Early Years: Management and Innovation*. 3rd ed. Oxon: Routledge.
- Büyüköztürk, ř., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, ř. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cooper, A. (2015). Nature and the outdoor learning environment: The forgotten resource in early childhood education. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 3(1), 85–97.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2. Baskı). USA: SAGE Publications.
- Çiçek, Ö. ve Saraç, E. (2017). Fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarındaki yaşantıları ile ilgili görüşleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 504-522.
- Davies, R. and Hamilton, P. (2018). Assessing learning in the early years' outdoor classroom: Examining challenges in practice. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 46(1), 117-129. <http://dx.doi.org/10.1080/03004279.2016.1194448>
- Gürsoy, G. (2018). Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları. *Turkish Studies*, 13(11), 623-649. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13225>
- Hannover, B. and Kessels, U. (2004). Self-to-prototype matching as a strategy for making academic choices. Why high school students do not like math and science. *Learning and Instruction*, 14(1), 51-67. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2003.10.002>
- Henriksson, A. C. (2018). Primary school teachers' perceptions of out of school learning within science education. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education*, 9-26. <http://dx.doi.org/10.31129/LUMAT.6.2.313>
- James, J. K., and Williams, T. (2017). School-based experiential outdoor education: A neglected necessity. *Journal of Experiential Education*, 40(1), 58–71. <https://doi.org/10.1177/1053825916676190>
- Kızılltepe, Z. (2021). İçerik analizi, *Nitel araştırma* (3.Baskı), içinde 260-270, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Kubat, U. (2018). Okul dışı öğrenme ortamları hakkında fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 111-135.

McArdle, K., Harrison, T. and Harrison, D. (2013). Does a nurturing approach that uses an outdoor play environment build resilience in children from a challenging background?. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 13 (3), 238–254.

MEB, (2012). *Özel Öğretim Kurumları Standartlar Yönergesi*. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Okullar Genel Müdürlüğü. 27 Haziran 2017, <http://amasya.meb.gov.tr/download/ozelogretim/download/standartyonergesi.pdf>.

Ocak, İ ve Korkmaz, Ç. (2018). Fen bilimleri ve okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Field Education*, 4 (1), 18-38.

Öztürk, Ş. (2009). Okulda eğitimle bütünleştirilmiş mekân dışı eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 181, 131- 145.

Özyıldırım, H. ve Durmaz, H. (2022). Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme etkinliklerine yönelik davranışlarına disiplinlerarası yaklaşımla desteklenmiş alan gezisinin etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12 (1), 522-541. <https://doi.org/10.24315/tred.986827>

Saraç, H. (2017). Türkiye’de okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan araştırmalar: İçerik analizi çalışması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 60-81.

Saraç, E. ve Çiçek, Ö. (2017). Fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarındaki yaşantıları ile ilgili görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 2147 – 1037.

Seyhan, A. (2020). Öğretmen adaylarına göre sosyal bilgiler dersinde okul dışı öğrenmenin etkiliği. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7 (3).

Şeker, P. T. ve Savaş, Ö. (2023). Okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 7(1), 64-83. <https://doi.org/10.34056/aujef.1118257>

Şimşek, L. (2011). *Okul dışı öğrenme ortamları ve fen eğitimi*. Pegem Akademi.

Türnüklü, A.(2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24),543- 559.

Vivier , S.C., ve Lee, J.C. (2018). Because life doesn’t just happen in a classroom elementary and middle school teacher perspectives on the benefits o, and obstacles to, Out-Of-School learning. *Issues in Teacher Education*, 27(2), 55-72.

Yarar Kaptan, S. ve Beldağ, A. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenmeye ilişkin farkındalıklarının değerlendirilmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(30), 347-366. <https://doi.org/10.29329/mjer.2019.218.20>

Yıldırım, H.İ. (2020). The effect of using out-of-school learning environments in science teaching on motivation for learning science. *Participatory Educational Research*, 7(1), 143-161.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11.baskı). Ankara: Seçkin.

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Geri Dönüşüme Yönelik Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme ve Metafor Aracılığıyla İncelenmesi

Filiz KARA¹

MEB

Özet

Çevre tahribatının insan kaynaklı olması çevre eğitimi gerekli kılmaktadır. Daha etkili bir çevre eğitimi sağlamak için mevcut çevre eğitiminin öğrenciler üzerinde oluşturduğu algılayış biçiminin ortaya çıkarılması önemlidir. Bu bağlamda araştırmada ortaokulda Fen Bilimleri dersi kapsamında yer alan çevre eğitimi tamamlamış sekizinci sınıf öğrencilerinin geri dönüşüme yönelik bilişsel yapılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada tarama modellerinden olan genel tarama modeli kullanılmış olup çalışma grubu kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Çalışma grubunu Samsun ilindeki bir devlet ortaokulunda sekizinci sınıfta öğrenim gören 85 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilerin geri dönüşümle ilişkili kavramları ve geri dönüşümle ilgili bir cümle kurmalarının istendiği Kelime İlişkilendirme Testi ve geri dönüşümü benzettikleri kavramı ve benzetme gerekçelerinin sorulduğu Metafor Testi kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının geçerliliği fen alanında uzman öğretim üyesi ve fen öğretmeni görüşü alınarak sağlanmıştır. Güvenirlik ise iki kodlayıcı arasında uzlaşma yüzdesi hesaplanarak sağlanmıştır. Kelime İlişkilendirme Testinde ilişkili kavramların analiz edilirken tekrarlanan kavramlar belirlenerek “madde”, duygu ve eylem” ve “çevre sorunu” olmak üzere üç tema belirlenmiştir. Metafor Testi analizinde ise öğrencilerin öne sürdükleri gerekçeler kategorileştirilerek oluşturdukları metaforların cevaplanma sıklığı belirlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin geri dönüşümü en çok “madde” temasında ilişkilendirdikleri ve bu tema altında en çok ilişkilendirdikleri kavramların sırasıyla kağıt, plastik, cam ve pil olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin geri dönüşüme yönelik olarak en fazla “bilimsel olmayan ve yüzeysel bilgi içeren cümleler” kategorisinde cümle kurdukları sonucu elde edilmiştir. Öğrencilerin geri dönüşümle ilgili oluşturdukları metaforlarında genel olarak benzetme yönlerinin olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En fazla cevabın “dönüşüm/dönüştürme” kategorisinde ve en çok çamaşır makinesi metaforu oluşturdukları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelime: Geri dönüşüm, kelime ilişkilendirme, metafor, bilişsel yapı

Giriş

İnsan ve doğa arasındaki etkileşim insanlığın var olduğundan beri süregelen bir etkileşimdir. Ancak eski zamanlarda ikisi arasında denge söz konusuken son yıllarda insanların doğayı gereğinden fazla tahrip etmesiyle bu denge doğa aleyhine bozulmuştur. Günümüz dünyasında artan nüfusa paralel olarak ihtiyaçların ve dolayısıyla tüketimin artması doğal kaynakların bilinçsiz kullanımını beraberinde getirmiştir. Artan tüketimi karşılamak için doğal kaynakların kullanımı ve bu kullanıma bağlı olarak doğal kaynakların azalması gezegenimizin geleceğini tehdit etmekte ve gelecek neslin hakkını gasp etme gerçeği ile karşı karşıya kalmaktayız.

İnsanların ihtiyaçlarını gidermek için giriştikleri sosyal, endüstriyel ve kişisel eylemleri sonucu ortaya çıkan atıklar doğada uzun yıllar bozulmadan kalmakta, çevreyi kirletmekte ve canlı sağlığını tehdit etmektedir (Kayranlı, Tankut & Pampal, 2003). Avrupa Birliği atıkların yönetim stratejisi bağlamındaki öncelik sıralamasında ilk sırada atıkların oluşumunu azaltma, ikinci sırada yeniden kullanım ve üçüncü sırada geri dönüşüm yer almaktadır (EC, 2010). Atıkların geri dönüştürülmesi sayesinde çevre kirliliği ve doğal kaynakların kullanımı azalırken canlı sağlığı ve ekonomi üzerinde oluşturduğu tehdit hafifler (Spiegelman & Sheehan, 2004).

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 2019 yılı itibarıyla onayladığı ve beş süreyle okutulmasını uygun gördüğü 7. sınıf Fen Bilimleri ders kitabında geri dönüşüm; kullanılmayan ve yeniden

¹ Sorumlu Yazar. Merkez Şehit İlhan Kuşan Ortaokulu, Kavak, Samsun, ORCID: 0000-0001-6802-6598, karafilizkara@gmail.com

değerlendirilmesi mümkün olan atıkların çeşitli işlemlerden geçirilerek ham maddeye dönüştürülerek üretim sürecine kazandırılması şeklinde tanımlanmaktadır. Aynı ders kitabında geri dönüştürülebilir katı atıklara kağıt, plastik, cam, pil, demir, çelik, bakır, alüminyum, kauçuk, araç lastiği, tekstil atıkları, elektronik atıklar, sıvı atıklara ise motor yağı örnek olarak verilmiştir (Akdemir & Çetin-Atasoy, 2021).

Çimen ve Yılmaz (2012)'in çalışmalarında, ortaokul öğrencilerinin geri dönüşümün atık maddelerin değerlendirilmesine yönelik yararları ve geri dönüşümlü ürün kullanımının çevreye olumlu etkileri konusunda bilgi sahibi oldukları tespit edilmiştir. Başka bir çalışmada ortaokul öğrencilerinin marketten aldıkları ürünlerin geri dönüşümlü olmasına dikkat ettikleri, cam atıkları cam kumbaralarına ve kağıdı geri dönüşüm kutularına attıkları büyük çoğunluğu tarafından ifade edilmiştir (Çelikbaş, Yalçinkaya & Banoğlu, 2013). Ülkemizde 2017 yılında, çeşitli kurum ve kuruluşlarda uygulanmaya başlayan Sıfır Atık Projesi'yle, toplumdaki bireylerde atıkların geri kazanımı konusunda farkındalık oluşturması açısından önemli bir adım atılmıştır. Bu projeye israfi önlemek, doğal kaynakları verimli şekilde kullanmak, atık miktarını azaltmak, atıkları kaynağında ayrıştırmak, atıkları geri kazanarak ekonomiye katma değer sağlamak ve nihayetinde gelecek nesillere yaşanabilir ve temiz bir dünya bırakmak hedeflenmiştir. Öğrencilerin günlük hayatlarında geri dönüşüm ile ilgili kavramlara maruz kalmaları geri dönüşüme yönelik farkındalıklarının gelişmesi açısından önemlidir. Bunun yanında formal öğrenme faaliyetleriyle gerçekleştirilen birtakım etkinliklerle öğrencilerin geri dönüşüme yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiği ve bilgilerinin arttığı bazı çalışmalarla ortaya konmuştur. Mete ve Filik-İşçen (2015)'in çalışmalarında yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerine Çevre Koruma Kulübü kapsamında geri dönüşüm etkinlikleri de barındıran 12 hafta süren çevreye yönelik etkinliklerin öğrencilerin çevre tutum ve bilgilerini arttırdığı sonucu elde edilmiştir. Katırcıoğlu (2019), yedinci sınıflarla gerçekleştirdiği çalışmada okul dışı öğrenme ortamlarının geri dönüşüme yönelik sınıf içi öğrenmelerde destekleyici olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kelime ilişkilendirme testi, bir kavram hakkındaki bilişsel yapıyı, bu yapı içerisindeki kavramlar arası bağları ve bilgi ağını, bu yapıyı oluşturulan bağların yeterli ve anlamlı olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla kullanılmaktadır. Bu testte, belli bir konuyla ilgili verilen bir anahtar kavramın çağrıştırdığı kavramları öğrencinin uzun süreli belleğinden getirerek sıralı şekilde cevaplaması beklenir. Anahtar kavram ile sıralanan kavramlar arasındaki bağlantı incelenerek bilişsel yapı ortaya çıkarılmaya çalışılır (Bahar & Özatlı, 2003). Fen eğitimine yönelik alanyazın incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin bir konu hakkındaki bilişsel yapılarını ortaya çıkarmak amacıyla kelime ilişkilendirme testlerinin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir (Ercan, Taşdere, & Ercan, 2010; Gençoğlu, 2019; Hakyoldaş, 2019; Taşbaş, 2017).

Metaforlar, bilinen bir alandan bilinmeyen bir alana bilgi aktarımı şeklinde işlev görürler (Sosyal & Afacan, 2012). Bilgi sahibi olunan kavram/durum aracılığıyla bilgi sahibi olunmaya çalışılan kavram/durumla ilgili yorum yapma fırsatı sunarlar (Dönmez-Usta & Ültay, 2005). Alanyazında, fen eğitiminde bir kavrama yönelik ortaokul öğrencilerinin bilişsel yapıları hakkında fikir edinebilmek amacıyla metaforların kullanıldığı çalışmalar mevcuttur (Bıyıklı, Başbay & Başbay, 2014; Minas & Gündoğdu, 2013; Yavuz & Akça, 2020).

Çevre tahribatının insan kaynaklı olması çevre eğitimine önem verilmesi gerektiğini göstermektedir. Daha etkili bir çevre eğitimi için hali hazırda programın düzenlenmesi, geliştirilmesi veya değiştirilmesi sürecinin ilk basamağı mevcut çevre eğitimin ne kadar işe yaradığının tespit edilmesi olarak kabul edilebilir. Türkiye'de ortaokul seviyesinde çevre eğitimi adı altında ayrı bir ders bulunmamakta olup çevre eğitimi ile ilgili kazanımlar Fen Bilimleri dersi kapsamında verilmektedir. Program incelendiğinde geri dönüşüme yönelik ortaokul düzeyindeki sınıflar baz alındığında yedinci sınıf ve sekizinci sınıf düzeyinde beşer kazanım olmak üzere toplamda on kazanım yer aldığı görülmektedir (MEB, 2018). Araştırmanın sekizinci sınıf öğrencileriyle yürütülmesi mevcut programın öğrencilerin geri dönüşüme yönelik algıları üzerindeki etkisinin tespit edilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmada Fen Bilimleri dersi kapsamındaki çevre eğitimini tamamlamış sekizinci sınıf öğrencilerinin geri dönüşüme

yönelik bilişsel yapılarını kelime ilişkilendirme ve metafor aracılığıyla incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı ışığında cevapları aranan problemler aşağıda verilmiştir.

1. Sekizinci sınıf öğrencilerinin geri dönüşüm ile ilgili bilişsel yapıları nasıldır?
2. Sekizinci sınıf öğrencilerinin geri dönüşüme yönelik oluşturdukları metaforlar nelerdir?
3. Sekizinci sınıf öğrencilerin oluşturdukları geri dönüşüm metaforları bağlamında geri dönüşüme yönelik bilişsel yapıları nasıldır?

Yöntem

Araştırmada tarama modellerinden olan genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modellerinde bir grubun belli bir konuyla ilgili önceden var olan veya mevcut haldeki durumları tanımlanır (Karasar, 2012). Sosyal bilimlerde ve özellikle eğitim araştırmalarında sıklıkla başvurulan bir modeldir (Scott & Morisson, 2006). Gözlenmesi zor olan tercih, düşünce, inanç, tutum, kişisel özellik ve açıklanmak istenmeyen kişisel bilgiler gibi durumlara yönelik veri toplama aynı zamanda geniş bir evrene ulaşma imkanı sunma, zaman, emek ve ekonomik açıdan tasarruflu olma gibi özellikleri bakımından diğer modellere göre üstünlüklere sahiptir (Bhattacharjee, 2012). Genel tarama modeli, kalabalık bir evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tamamı veya evreni temsil etme gücü bulunan bir grup üzerinde yapılan tarama çalışmalarıdır (Bailey, 1982).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Samsun ilindeki bir devlet ortaokulunda sekizinci sınıfta öğrenim gören 85 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemleri kapsamındaki kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir örneklemede araştırmacı çalışmasına hız ve pratiklik katmak amacıyla kolayca erişebildiği grubu çalışmasına dahil eder (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğrencilerin geri dönüşüm ile ilgili bilişsel yapılarını ortaya çıkarmak amacıyla Kelime İlişkilendirme Test (KİT) ve Metafor Testi (MT) olmak üzere iki test kullanılmıştır.

Kelime İlişkilendirme Testi

Kelime İlişkilendirme Testinde öğrencilerin geri dönüşüm ile ilgili akıllarına gelen ilk 5 kavramı yazmaları ve geri dönüşüm ile ilgili bir cümle kurmaları istenmiştir. KİT'e ait sayfa düzeni aşağıda verilmiştir.

Geri dönüşüm ile ilgili aklınıza ilk gelen beş kavramı yazınız (Süre: 1 dakika).

Geri dönüşüm

Geri dönüşüm

Geri dönüşüm

Geri dönüşüm

Geri dönüşüm

Geri dönüşümle ilgili bir cümle kurunuz.

.....

Alanyazında kelime ilişkilendirme sorularında ortaokul öğrencilerine her bir anahtar kavramı çağrıştıran kavramları yazmak için 30 saniye (Gençoğlu, 2019) ve kavramlara ek olarak anahtar kavramla ilgili bir cümle yazılması istendiğinde bir dakika süre veren çalışmalar (Ercan, Taşdere & Ercan, 2010; Hakyoldaş, 2019) mevcuttur. Fen eğitimi alanında uzman iki öğretim üyesi, iki fen bilimleri öğretmeni ve araştırmacının ortak kararıyla bu çalışmada da kullanılan “geri dönüşüm” anahtar kelimesinin

çağrıştırdığı beş kavram ve anahtar kavramla ilgili bir cümle oluşturmak için cevaplama süresinin bir dakika olması uygun görülmüştür.

Metafor Testi

Metafor Testi öğrencilerin geri dönüşümü neye benzettikleri ve nedenini içeren belirli kısımları boş bırakılmış bir cümleden oluşmaktadır. MT'nin sayfa düzeni aşağıda verilmiştir.

“Geri dönüşüm gibidir. Çünkü”.

Metafor için öğrencilere üç dakika süre verilmiştir. Bu süre içerisinde geri dönüşümü benzettikleri eşya, kavram veya durumu yazmaları ve bu benzetmenin nedenini yazmaları beklenmiştir.

Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirliliği

Araştırmanın veri toplama araçları olan KİT ve MT fen eğitimi alanında uzman iki öğretim üyesi ve iki fen bilimleri öğretmeni tarafından incelenmiştir. Soruların araştırmanın amacına ve öğrencilerin seviyesine uygun olduğu ortak kararıyla geçerliliğin sağlandığı kabul edilmiştir. Alanyazında testin geçerliğinin sağlanmasında uzman veya öğretmenlerin görüşlerine başvurulması sıklıkla kabul görmektedir (Abraham, Williamson & Westbrook, 1994; Ayas & Demirbaş, 1997; Bolat & Altınbaş, 2018; Doğan-Akdeniz, Kartal & Aydın, 2021; Gönen, Kocakaya & Kocakaya, 2011; Peterson & Treagust, 1989).

KİT'in ve MT'nin güvenilirlik hesaplaması Miles ve Huberman (1994)'a ait olan iki bağımsız kodlayıcı arasındaki uzlaşma yüzdesi formülü kullanılarak ayrı ayrı yapılmıştır. KİT ve MT araştırmacı ve bir fen bilimleri öğretmeni tarafından bağımsız şekilde değerlendirilerek kodlanmıştır. Ortaya çıkan ortak kodların sayısı görüş birliği, farklı kodların sayısı ise görüş ayrılığı olarak ele alınarak [$\text{Görüş birliği} / (\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı})$] formülüne göre hesaplama yapılmıştır. Analiz sonucunda uzlaşma yüzdesi KİT için % 94, MT için % 92 olarak hesaplanmıştır. İki kodlayıcı arasında hesaplanan uzlaşma yüzdesinin % 70 ve üstünde olması güvenilir bir kodlama için yeterli kabul edilmektedir (Miles & Huberman, 1994).

Verilerin Analizi

KİT Analizi

KİT'teki öğrencilerin geri dönüşümü ilişkilendirdikleri cevaplar incelenerek tekrarlanan kavramlar için frekans tablosu oluşturulmuştur. Verilen cevaplardan yola çıkılarak “madde”, “duygu ve eylem” ve “çevre sorunu” olmak üzere üç tema belirlenmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar bu temalar altında yer almıştır. Öğrencilerin bilişsel yapılarını gösteren temalar ve temaların altındaki cevapların sıklığı incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Geri dönüşümle ilgili kurulan cümleler incelenerek sınıflamalar yapılmıştır. Yapılan sınıflamanın Ercan, Taşdere ve Ercan (2010)'ın çalışmalarındaki “bilimsel bilgi içeren cümleler”, “bilimsel olmayan ve yüzeysel bilgi içeren cümleler” ve “kavram yanılgısı içeren cümleler” isimleriyle anılan değerlendirme kategorilerine benzediği belirlenmiştir. Bu kategorilerden araştırmada yapılan sınıflama doğrultusunda uyum sağlayan iki kategori aynen alınmış, üçüncü kategori “yanlış bilgi içeren cümle” olarak düzenlenmiş ve bir kategori daha eklenmiştir. Özetle geri dönüşüm ile ilgili kurulan cümleler “bilimsel bilgi içeren cümleler”, “bilimsel olmayan ve yüzeysel bilgi içeren cümleler”, “yanlış bilgi içeren cümleler” ve “ilgisiz/eksik/anlamsız” olmak üzere dört kategoride değerlendirilmiştir.

Anahtar kavramla ilgili olup bilimsel bir bilgiye dayanan cümleler “bilimsel bilgi içeren cümle” kategorisinde değerlendirilmiştir. Anahtar kavramla ilişkili olup ancak bilimsel bir bilgi içermeyen, öğrencinin veya çevresindeki insanların günlük hayattaki duygu ve eylemlerini içeren cümleler “bilimsel olmayan ve yüzeysel bilgi içeren cümle” kategorisinde değerlendirilmiştir. Bu kategorideki cümleler günlük hayatta doğru kurulan cümlelerdir. Ancak kurulan cümlelerin içeriğinde bilimsel bir dayanak olsa bile cümle içerisinde bu bilimsel bilgi hissedilememektedir. Bahsi geçen cümleler öğrencilerin geçmiş

deneyimlerine dayandırarak anlamlandırdığı cümlelerden oluşmaktadır. Öğrencilerin anahtar kavram ile ilgili kurdukları cümlelerin bilimsel olarak yanlış ifadeler barındıran cümleleri “yanlış bilgi içeren cümleler” kategorisinde değerlendirilmiştir. Anahtar kavramla ilgisi olmayan, ilgisi olup da yarım bırakılan ve cümle bütünlüğü incelendiğinde anlaşılmayan cevaplar “ilgisiz/eksik/anlamsız cümleler” kategorisinde değerlendirilmiştir.

MT Analizi

Öğrencilerin geri dönüşüm metaforları ve gerekçelerine yönelik verdikleri cevaplardan elde edilen verilerin analizinde Aydın ve Ünalı (2010), Saban (2008), Ulukök, Bayram ve Selvi (2015)’nin metaforik çalışmalarında kullandıkları beş analiz basamağı dikkate alınmıştır. Bu basamaklar ve her basamakta yapılan işlemler aşağıda verilmiştir:

(1) *Adlandırma*: Her bir öğrencinin yaptığı metafor ve gerekçesi alt alta yazılmıştır.

(2) *Tasnif etme (eleme ve ayırma)*: Öğrenci cevaplarında metaforun konusu, metaforun kaynağı ve konu-kaynak arasındaki bağlantı incelenmiştir. Burada metafor kaynağı, gerekçe ise konuyu ifade etmektedir. Bu basamakta herhangi bir metafor oluşturmayan, gerekçesini boş bırakan veya anlamsız ilişki kuran öğrenci cevapları tespit edilmiştir. Böylece 13 form analiz dışı bırakılarak 72 form üzerinden metafor analizine devam edilmiştir.

(3) *Kategori geliştirme*: Bu basamakta ortak metaforlar ve ortak gerekçeler belirlenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda ortak gerekçelerin kategori olarak kullanılmasının daha uygun olduğuna karar verilmiştir. Böylece 7 kategori belirlenmiştir.

(4) *Geçerlilik ve güvenilirlik sağlama*: MT’nin geçerliliği sağlanmış ve güvenilir olduğu saptanmıştır. “Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirliği” başlığı altında detaylı anlatılmıştır.

(5) *Verileri bilgisayar ortamına kaydetme*: Gerekçe kategorileri ve bu kategorilerin altındaki metaforlar belirlendikten sonra elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak frekans değerleri verilmiştir.

Bulgular

KİT’e Yönelik Bulgular

KİT’teki geri dönüşüm anahtar kavramının çağrıştırdığı kavramlara yönelik olarak verilen cevaplardan “madde”, duygu ve eylemler” ve “çevre sorunları” olmak üzere üç tema belirlenmiştir. Bu temalar altındaki kavramlar ve cevaplanma sıklıkları (frekans) Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Geri dönüşümle ilgili kavramlara yönelik temalar ve frekansları

Madde	f	Duygu ve eylemler	Çevre sorunları	f	
Kağıt	49	Yenilenme/yeniden kullanma	16	Temiz çevre/temizlik	12
Plastik	48	Dönüştürme	9	Doğa/çevre	4
Cam	40	Tasarruf/tutumculuk	7	Sürdürülebilir kalkınma	1
Pil	19	Ekonomik olma	3	Çevre dostu	1
Metal	16	İyilik	3	Toprak kirliliği	1
Çöp	16	Yeni alan açma	2	Fabrika	1
Atık	12	İleriyi düşünme	1		
Geri dönüşüm kutusu	9	Doğayı kurtarma	1		
Demir	9	Duyarlılık	1		

Poşet	4	Enerji üretimi	1
Elektronik	3	Sağlık	1
Çöp kutusu	3		
Su	2		
Tahta	2		
Kalem	2		
Alüminyum	1		
Elbise	1		
Ham madde	1		
Kimyasal madde	1		
Zararlı madde	1		
Çöp kamyonu	1		
<i>Toplam</i>	<i>240</i>		<i>45</i>
			<i>20</i>

Öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde geri dönüşümün en çok “madde” teması (240) altındaki kavramlarla ilişkilendirildiği tespit edilmiştir. Bu temayı 45 ile “duygu ve eylemler” teması takip etmektedir. En az ilişkilendirilen kavram ise “çevre sorunları” temasında yer almaktadır.

Öğrencilerden 49’u geri dönüşümü “madde” temasında değerlendirilen kağıt kavramı ile ilişkilendirmişlerdir. Bunu yine aynı temada 48 öğrenciyle plastik, 40 öğrenciyle cam ve 19 öğrenciyle pil takip etmektedir. Aynı temada 16 öğrenci geri dönüşümü çöp, 12 öğrenci atık ve 9 öğrenci geri dönüşüm kutularıyla ilişkilendirmişlerdir.

“Duygu ve eylemler” temasında 16 öğrenci geri dönüşümü yenilenme/yeniden kullanım eylemiyle, 9 öğrenci ise dönüştürme eylemiyle ilişkilendirmişlerdir. “Çevre sorunları” temasında ise 12 öğrenci geri dönüşümü temiz çevre/temizlik kavramıyla ilişkilendirme yapmışlardır.

Öğrencilerden geri dönüşüm anahtar kavramıyla ilgili cümle yazmalarının istendiği soruya yönelik verilen cevapları “bilimsel bilgi içeren cümleler”, “bilimsel olmayan ve yüzeysel bilgi içeren cümleler”, “yanlış bilgi içeren cümleler” ve “ilgisiz/eksik/anlamsız cümleler” kategorilerinde değerlendirilmiştir. Bu kategoriler verilen cevapların sıklığı (f) ve kategorilere yönelik cümle örnekleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Kurulan cümlelere yönelik değerlendirme kategorileri ve örnek cümleler

Değerlendirme Kategorileri	f	Örnek Cümleler
Bilimsel bilgi içeren cümleler	24	“Geri dönüşüm sayesinde daha az ağaç kesilir”. “Geri dönüşüm ülke ekonomisine katkıda bulunur”. “Doğanın daha sağlıklı olması için geri dönüşüm yapmalıyız”
Bilimsel olmayan ve yüzeysel bilgi içeren cümleler	53	“Geri dönüşüm çok iyi bir şey”. “Boş kağıdı geri dönüşüme attım”. “Dün geri dönüşüm aracı gelmişti”.
Yanlış bilgi içeren cümleler	4	“Geri dönüşüm gazın sıvıya geçmesidir”. “Pil geri dönüşüme yollanınca şarj edilir ve tekrar satılır”. “Geri dönüşüm kutularına çöplerimizi atarız sonra tekrar kullanırız”.

İlgisiz/eksik/
anlamsız cümleler

4

“Geri dönüşümle olan çöp, lastik olan...”.

“Ben yerde bulduğum kağıdı çöp kutusuna attım”.

“Bir kağıt geri dönüşmüş hiç yazı yazamayız ama dönüşüm var”.

Anahtar kavramla ilgili cümle kurma sorusunda 53 öğrencinin “bilimsel olmayan ve yüzeysel bilgi içeren cümleler” kategorisinde cümleler kurdukları tespit edilmiştir. 24 öğrencinin “bilimsel bilgi içeren cümleler”, dörder öğrencinin de “yanlış bilgi içeren cümleler” ve “ilgisiz/eksik/anlamsız cümleler” kategorilerinde cümle kurdukları belirlenmiştir.

MT'ye Yönelik Bulgular

Öğrencilerin geri dönüşüme yönelik metaforik algılarının incelendiği soruda gerekçeleri yedi farklı kategoride toplanmıştır. Elde edilen kategoriler ve kategoriler altındaki metaforların frekansları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Öğrencilerin geri dönüşüm metaforları ve gerekçeleri

Gereke Kategorileri	Benzetilen	f	Gereke Kategorileri	Benzetilen	f
Dönüşüm/ Dönüştürme (25)	Yenilenebilir enerji	6	Temizleme (11)	Çamaşır makinesi	3
	İnsan	5		Çöpçü	2
	Yeniden doğma	4		Aydınlık	2
	Temiz dünya	2		Çöpçü	1
	Karton	1		Elektrikli süpürge	1
	Hal değişimi	1	Fabrika	1	
	Yeni eşya	1	Temiz dünya	1	
	Melek	1	Su	3	
	Sevgi	1	Yaşam kaynağı/hayat kurtarma (8)	Nefes	2
	Elma sıkacağı	1	Sağlık	2	
Soba	1	Güneş	1		
Okul	1	Su	3		
Yenileme/ Yenilenme (14)	Çamaşır makinesi	5	Tekrar kullanım (7)	Mum	1
	Temizlik	3		Elbise	1
	Yenilenebilir enerji	2		İhtiyaç	1
	Fabrika	2	Kağıt	1	
	Mucit	1	Dönme dolap	1	
	Ağaç	1	Sürekli gelişim/ Süreklilik (5)	Yaş	1
			Saklı kutu	1	
			Bağımlılık	1	
			Dünya	1	
			Yararlı olma (2)	Hizmetçi	1
				Çevre	1

Öğrencilerin geri dönüşüme yönelik olarak yedi kategori altına yerleşen toplam 72 metafor oluşturduğu belirlenmiştir. Sekiz öğrencinin geri dönüşümü çamaşır makinesine (8) benzetmesiyle çamaşır makinesi en yüksek metafor olma özelliğini göstermektedir. Bunu yenilenebilir enerji (6) ve insan (5) takip etmektedir. Gereçeklendirmelerde ise en fazla metaforun “dönüşüm/dönüştürme” kategorisinde (25) olduğu belirlenmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada KİT ve MT aracılığıyla sekizinci sınıf öğrencilerinin geri dönüşüme yönelik bilişsel yapıları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda KİT’teki geri dönüşümü ilişkilendirme sorusu ve geri dönüşümle ilgili bilimsel cümle kurabilme becerileri incelenmiştir. MT’yle de öğrencilerin geri dönüşümü benzettikleri kavramı ve gerekçesi sorularak geri dönüşümü algılayış biçimleri irdelenmiştir.

Araştırma sonucunda geri dönüşümü ilişkilendirme sorusunda öğrenci cevaplarından “madde, “duygu ve eylemler” ve “çevre sorunları” temaları oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda geri dönüşümün en çok “madde” temasına ait kavramlarla ilişkilendirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu tema altında en çok ilişkilendirilen kavramlar sırasıyla kağıt, plastik, cam ve pil kavramlarıdır. Çimen ve Yılmaz (2012)’in çalışmalarında ortaokul öğrencilerinin çoğunluğu geri dönüşüm ile ilgili bilgi kaynaklarının öğretmenler ve ders kitapları olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında internet, arkadaş ve televizyondan geri dönüşümü duyduklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla öğrencilerin en fazla sayıda kağıt, plastik, cam ve pil kavramlarını ilişkilendirmelerinin ders, internet, kitle iletişim araçları gibi mecralarda kısacası günlük hayatlarında geri dönüşümle ilgili geri dönüştürülebilir maddelerin neler olduğunun sıklıkla vurgulanmasından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin okulda veya diğer kurumlarda kağıt, plastik, cam ve pilin geri dönüşüm kumbaralarıyla karşılaşmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Aynı tema altında bir kısım öğrencinin geri dönüşüm kutularıyla ilişkilendirme yapması geri dönüşüm kutularının önemi konusunda farkındalığa sahip olduklarını göstermektedir. Bu durum, Mete ve Filik-İşçen (2015)’in yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğrencilerin görmek istedikleri faaliyetler arasında geri dönüşüm kutularının yer alması sonucuyla benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin bir kısmı ise geri dönüşüm sayesinde çöplerin azalacağı fikriyle hareket ederek geri dönüşümü çöplerle ilişkilendirmişlerdir. Bu sonuç, Mete ve Filik-İşçen (2015)’in öğrencilerin çöpleri en büyük çevre sorunu olarak gördüklerini ifade etmeleri sonucuyla desteklenmektedir.

Öğrencilerin bir kısmı “çevre sorunları” temasında geri dönüşümü temiz çevre/temizlik kavramıyla ilişkilendirmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin bir kısmı geri dönüşüme yönelik temiz kavramını barındıran metaforlar oluşturmuşlar ve temizlik içeren gerekçeler sunmuşlardır. Bu durum öğrencilerin geri dönüşümü çevre temizliğine katkı sağlayan bir eylem olarak gördüklerini göstermektedir.

Geri dönüşümle ilgili cümle kurulmasında öğrenci cevapları “bilimsel bilgi içeren cümleler”, “bilimsel olmayan ve yüzeysel bilgi içeren cümleler”, “yanlış bilgi içeren cümleler” ve “ilgisiz/eksik/anlamsız cümleler” kategorilerine göre sınıflandırılmıştır. Araştırma sonucunda en çok öğrencinin “bilimsel olmayan ve yüzeysel bilgi içeren cümleler” kategorisinde, az sayıda öğrencinin “bilimsel bilgi içeren cümle kategorisinde” cümle kurdukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğrencilerin bilgilerini bilimsel olarak ifade etmede sıkıntı yaşadıklarını göstermektedir. Öğrenciler, ortaokulun son sınıfı olan sekizinci sınıfta bir üst eğitim kurumuna geçmek için LGS (Liseye Geçiş Sınavı)’ye girmektedirler. Nitelikli bir okula girmek için verdikleri mücadelede çoktan seçmeli testlere yönelik pratiklik kazanmaya yönelmeleri ve/veya yönlendirilmeleri bilimsel cümle kurma konusunda yetkinlik kazanmalarını engellediği söylenebilir. Dolayısıyla geri dönüşüm ile ilgili verilen eğitimin bilimsellik açısından yetersiz kalması sebebiyle geri dönüşüm kazanımların programa entegre biçiminin incelenebileceği önerilmektedir.

MT’de öğrencilerin geri dönüşüme yönelik metaforları yedi kategori altında toplanmıştır. Öğrencilerin geri dönüşümle ilgili oluşturdukları metaforlarında genel olarak benzetme yönlerinin olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler metaforlarında dönüşme, yenileme, temizleme, tekrar kullanım, süreklilik, yararlı olma, hayat kaynağı gibi olumlu gerekçeler sunmuşlardır. Bu durum öğrencilerin geri dönüşümle ilgili

olumlu tutumlara sahip olduklarını göstermektedir. Kara ve Çelikler (2019)'in ortaokulda çevre kazanımlarını almamış olan altıncı sınıf ve almış olan sekizinci sınıflarla yaptıkları çalışmada her iki sınıf düzeyinde de en çok öğrencinin verilen çevre kavramlarından en olumlu kavramın geri dönüşüm olduğunu ifade etmeleri sonucuyla benzerlik göstermektedir.

En fazla cevabın “dönüşüm/dönüştürme” kategorisinde yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin en çok geri dönüşüm metaforlarının çamaşır makinesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çamaşır makinesi metaforunu yapan öğrencilerin gerekçe olarak çamaşır makinesinin yenileme ve temizleme yönünden geri dönüşüme benzettikleri sonucu elde edilmiştir.

Öğrencilerin bir konuya yönelik algıları yaşadıkları yere, aile yapıları ve dersi veren öğretmene göre değişebilmektedir. Bu nedenle yerleşim yeri, bölge ve öğretmen değişkenlerinin öğrencilerin geri dönüşüme yönelik algıları üzerinde etkisi araştırılabilir.

Kaynaklar

Abraham, M. R., Williamson, V. M., & Westbrook, S. L. (1994). A cross-age study of the understanding five concepts. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(2), 147-165.

Akdemir, E., & Çetin-Atasoy, D. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri 7 ders kitabı*. H. Kalkan (Ed.). Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Ayas, A., & Demirbaş, A. (1997). Turkish secondary students' conception of introductory chemistry concepts. *Journal of Chemical Education*, 74(5), 518-521.

Aydın, F. & Ünalı, Ü. E. (2010). Coğrafya öğretmen adaylarının “coğrafya” kavramına ilişkin algılarının metaforlar yardımıyla analizi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(2), 600-622.

Bahar, M., & Özatlı, S. (2003). Kelime iletişim test yöntemi ile lise 1. sınıf öğrencilerinin canlıların temel bileşenleri konusundaki bilişsel yapılarının araştırılması, *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 75-85.

Bailey, K. D. (1982). *Methods of social research*. New York: The Free Press.

Bhattacharjee, A. (2012). *Social science research: Principles, methods, and practices*. Textbooks Collection. 3. Dijital Commons & University of South Florida. https://digitalcommons.usf.edu/oa_textbooks/3, 30 Haziran 2023.

Bıyıklı, C., Başbay, M., & Başbay, A. (2014). Ortaokul ve lise öğrencilerinin bilim kavramına ilişkin metaforları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 413-437.

Bolat, M., & Altınbaş, A. (2018). Fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mevsimler konusundaki alan bilgilerinin paralel karma yöntem ile belirlenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 950-983.

Çimen, O., & Yılmaz, M. (2012). İlköğretim öğrencilerinin geri dönüşümle ilgili bilgileri ve geri dönüşüm davranışları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 63-74.

Çelikbaş, A., Yalçınkaya, T., & Banoğlu, K. (2013). *İlköğretim öğrencileri gözü ile çevre ve çevre eğitimi*. 3rd International Geography Symposium-GEOMED.

Doğan-Akdeniz, E., Kartal, B., & Aydın, A. (2021). Matematik destekli yoğunluk konusu öğretiminin öğrencilerin başarıları ve fen ve matematik tutumları üzerindeki etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1130-1147.

Dönmez-Usta, N. & Ültay, N. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının “kimya” metaforlarının karşılaştırılması üzerine bir çalışma. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2).

- EC, European Commission. Environment Directorate-General. 2010. *Being wise with waste: the EU's approach to waste management*. Publication Office of the European Union.
- Ercan, F., Taşdere, A., & Ercan, N. (2010). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla bilişsel yapının ve kavramsal değişimin gözlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(2), 136-154.
- Gençoğlu, S. E. (2019). *6. sınıf öğrencilerinin doğal afetlere yönelik bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi(KİT) yoluyla incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gönen, S., Kocakaya, S., & Kocakaya, K. (2011). Dinamik konusunda geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış bir başarı testi geliştirme çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1) 40-57.
- Hakyoldaş, M. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin “hücre” konusundaki bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi (KİT) yoluyla incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kara, F., & Çelikler, D. (2019). Çevre eğitiminin öğrencilerin çevre kavramlarına yönelik farkındalıklarına etkisi. İçinde Ş. Şentürk (Ed.). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Uluslararası 100. Yıl Eğitim Sempozyumu Tam Metin Bildiri Kitabı* (ss. 216-229).
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Katircioğlu, G. (2019). *Okul dışı öğrenme ortamlarının 7. sınıf öğrencilerinin geri dönüşüm konusundaki doğa algısı ve bilinç düzeyine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kayranlı, B., Tankut, İ., & Pampal, S. (2003). Endüstriyel katı atıklar ve atık geri dönüşüm borsasının işletilmesi. *5. Ulusal Çevre Mühendisliği Kongresi*, Adana.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London: Sage Publications.
- MEB, Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325>, 02 Temmuz 2023.
- Mete, A., & Filik-İşçen, C. (2015). İlköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi ve tutumlarına Çevre Koruma Kulübü'nün etkisi. *Turkish Studies*, 10(11), 1145-1164.
- Minas, R., & Gündoğdu, K. (2013). Ortaokul öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine ait bazı kavramlara yönelik metaforik algılarının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 67-77.
- Peterson, R. F., & Treagust, D. F. (1989). Grade-12 students' misconceptions of covalent bonding and structure. *Journal of Chemical Education*, 66(6), 459-460.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (55), 459-496.
- Scott D., & Morison, M. (2006). *Key ideas in educational research*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Soysal, D. & Afacan, Ö. (2012). İlköğretim öğrencilerinin “fen ve teknoloji dersi” ve “fen ve teknoloji öğretmeni” kavramlarına yönelik metafor durumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 287-306.
- Spiegelman, H., & Sheehan, B. (2004). The future of waste, *BioCycle*, 45(1), 59.

Taşbaş, A. (2017) *Ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin çevre sorunları konusundaki bilişsel yapılarının ve alternatif kavramlarının belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi] Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ulukök, Ş., Bayram, K. & Selvi, M. (2015). Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoloji kavramına ilişkin zihinsel imgeleri (metafor analizi örneği). *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(3), 244-259.

Yavuz, S., & Akça, E. (2020). Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki kimya kavramlarına yönelik metaforik algılarının incelenmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 85–115.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dijital Öyküleme Yönteminin Kullanılmasına Yönelik Derleme Çalışması

Gülşah GENÇER¹

MEB

İrem TAY²

İnönü Üniversitesi

Özet

Değişen ve gelişen dünyaya paralel olarak bilgi ve iletişim teknolojisi hızlı bir gelişim göstermiştir. Bu gelişimin her alanda olduğu gibi eğitim alanında da yansımalarını görmek mümkündür. Özellikle dijitalleşmeyle, geleneksel eğitimde yer edinen öykü ve hikâye gibi kullanımlara alternatif olarak dijital öykü kavramı geliştirilmiştir. Alan yazın incelemeleri doğrultusunda eğitim alanında dijital öykü kullanımına yönelik birçok çalışmaya rastlanılmış, bu çalışmaların dil eğitimi özelinde şekillendiği görülmüştür. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de dijital öyküleme çalışmalarının mevcut olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmanın temel amacı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öyküleme üzerine yapılmış çalışmaların sistematik bir derlemesini yapmaktır. Çalışma doğrultusunda 2017-2023 yılları arasında yapılmış araştırma makalesi, derlem makalesi, yüksek lisans-doktora tezleri ve sempozyum bildirisi olmak üzere toplamda 14 çalışma tespit edilmiştir. Bu çalışmalar nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemiyle betimsel analiz yapılarak incelenmiştir. Çalışmalar yıllarına göre, türlerine göre, dil seviyelerine göre, araştırma modeline göre, evren/örneklem/çalışma gruplarına göre, amaçlarına göre, bulgularına göre ve sonuçlarına göre sınıflandırılmışlardır. Araştırma sonucunda en fazla çalışmanın 5 sıklıkla 2020 ve 2022 yılları arasında yapıldığı, en fazla çalışmanın 9 sıklıkla araştırma makalesi üzerinde yapıldığı, yine en fazla çalışmanın 5 sıklıkla B1 dil seviyesindeki öğrencilerle gerçekleştirildiği, bu çalışmalarda nitel araştırma yöntemlerine daha çok yer verildiği görülmüştür. Çalışmaların evren/örneklem/çalışma grupları incelendiğinde ise çeşitliliğin fazla olması ile birlikte 4 çalışmada evren/örneklem/çalışma grubunun belirtilmediği tespit edilmiştir. İncelenen çalışmalara göre Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kuramsal çerçevenin çizilmesinin amaçlandığı çalışmalar olduğu tespit edilmek ile birlikte dijital öykünün Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde etkili bir öğretim yöntemi olduğu ve dil becerilerinin gelişimi üzerinde etkisinin olduğunu belirten çalışmalara da rastlanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, dijital öyküleme, sistematik derlem.

Abstract

In parallel with the changing and developing world, information and communication technology has shown a rapid development. It is possible to see the reflections of this development in the field of education as in every field. Especially with digitalization, the concept of digital story has been developed as an alternative to the use of stories and stories in traditional education. In line with the literature review, there have been many studies on the use of digital stories in the field of education, and it has been observed that these studies are shaped specifically for language education. It has been determined that digital storytelling studies are also available in teaching Turkish as a foreign language. The main purpose of this research is to make a systematic compilation of studies on digital storytelling in teaching Turkish as a foreign language. In line with the study, a total of 14 studies were identified, including research articles, corpus articles, master's-doctoral theses and symposium papers made between 2017-2023. These studies were examined by descriptive analysis using the case study method, one of the qualitative research methods. Studies are classified according to their years, types, language levels, research model, population/sample/study groups, purposes, findings and results. As a result of the research, it was seen that the most studies were conducted between 2020 and 2022 with a frequency of 5, the most studies were conducted on research articles with a frequency of 9, the most studies were conducted with students at B1 language level with a frequency of 5, and qualitative research methods were included more in these studies. When the population/sample/study groups of the studies were examined, it was determined that although the diversity was high, the population/sample/study group was not

¹ Öğretmen, MEB, gulsah.krtl@gmail.com

² Sorumlu Yazar. Uzman, İnönü Üniversitesi, irem.tay1998@gmail.com

specified in 4 studies. According to the studies examined, it was determined that they were studies that aimed to draw the theoretical framework in teaching Turkish as a foreign language, and there were also studies stating that digital stories are an effective teaching method in teaching Turkish as a foreign language and that it has an effect on the development of language skills.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, digital storytelling, systematic corpus.

Giriş

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızlı bir gelişme göstermesi ile birlikte yaşanan gelişim ve değişimler, eğitim-öğretim sürecini de etkilemiş ve öğretim yöntemlerinin güncellenmesi gerekliliğini doğurmuştur. Bu bağlamda klasik yöntemlerin yerini bilgi ve iletişim teknolojileri ile desteklenmiş, çoklu ortam etkinliklerine olanak sağlayan yöntemler almaya başlamıştır. Bu doğrultuda öykü ya da hikâye anlatıcılığının, dil öğretimi özelinde hemen her alanda, okul öncesi dönemden yükseköğretime kadar etkili bir öğretim yöntemi olarak kullanıldığı bilinmektedir (Ateş, 2022). Ancak teknolojinin hızla gelişmesi hikâye anlatıcılığına farklı bir boyut kazandırmıştır. Artık sözlü anlatım ya da yazılı materyalden hikâye okumanın ötesinde, çeşitli yazılımlar ve bilgisayar programları ile zenginleştirilmiş hikâyeler ortaya çıkmıştır. Wang ve Zhan (2010) hikâye anlatıcılığını sözlü anlatımdan çıkarıp teknoloji ile destekleyerek görsel ve işitsel bir zenginlik kazandıran bu yeni biçimini, dijital öykü anlatıcılığı olarak tanımlamıştır. Robin ise (2006) dijital öyküyü ses, resim, görüntü, video gibi çoklu ortam araçları ile öyküler anlatmak olarak tanımlamıştır. Alismail (2015) ise dijital öyküyü geleneksel hikâye anlatımıyla ses, video, müzik ve resimlerin birleşimi sonucu oluşan kısa filmler olarak ifade etmiştir. Turgut ve Kışla (2015) da dijital öykünün dijital ortamlarda yazılabilen, okunabilen, seslendirilip renklendirilebilen bir tür olduğunu belirtmiştir. Tanımlara bakıldığında dijital öykülemenin geleneksel hikâye anlatıcılığından farklı olarak dijital ortamda çeşitli görsel ve işitsel materyallerle desteklenerek ve zenginleştirilerek oluşturulduğu görülmektedir. Bunun da dijital çağ çocukları olarak adlandırılan yeni nesil öğrenciler için dijital öykülemeyi bir öğretim yöntemi olarak çekici hâle getirdiği söylenebilir.

Dijital öyküleme bir metin oluşturmak amacıyla kullanıldığı gibi bir kazanımı aktarmak amacıyla da kullanılabilir. Bu doğrultuda hazırlanan dijital öykülemelerin bir süreç gerektirdiği bilinmektedir. Jakes & Brennan (2005) dijital öyküleme sürecinin yazma, senaryolaştırma, hikâye tahtası oluşturma, çoklu ortam araçlarının kullanımı, dijital öyküyü oluşturma ve paylaşma olmak üzere altı aşamadan meydana geldiğini belirtmişlerdir. Bunlardan yazma, metni yazma sürecini ifade ederken senaryolaştırma ise metnin içeriğine uygun ses, müzik ve görsel öğelerin seçilmesini ifade etmektedir. Hikâye tahtası oluşturma sürecinde metnin bölümlerine denk gelen görseller eşleştirilir ve sonrasında çoklu ortam araçlarından uygun olanı ile birleştirilir. Böylece dijital öykü oluşturulur ve sonrasında paylaşılarak süreç tamamlanmış olur.

Z ve Alfa kuşağı olarak adlandırılan günümüz çocuklarının bilgiye ulaşma yolları oldukça çeşitlilik ve kolaylık kazanmıştır. Bu nedenle öğrencilerin ilgisini derse çekmek öğretmenler açısından güçleşmeye başlamıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin işini kolaylaştıracak önemli noktalardan birinin öğretim yöntemlerindeki güncellemelerin olduğu söylenebilir. Feight (2016) dijital öykülemenin bu bağlamda oldukça önemli olduğunu ve klasik yöntemlerle eğitim-öğretim sürecine dâhil edilemeyen öğrencilerin sürece katılmasını sağlayan etkili bir yöntem olduğunu belirtmiştir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin son yıllarda önem kazanması ile bilgi ve iletişim teknolojileri temelli dil öğretim yöntemlerinin bu alana entegre edilmesi de hız kazanmıştır (Başar, 2021). Küreselleşmenin artması, Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretildiği coğrafyanın genişlemesi, Türk imajının diğer ülkelerde olumlu yansımaları Türkçe öğrenme taleplerinin artmasını sağlamıştır (Doğan Kahtalı ve Günata, 2021). Bu durum Türkçe öğretimini kolay ve kalıcı kılabilmek için öğreticileri çeşitli öğretim yöntemleri kullanmaya itmiştir. Dijital çağın etkisiyle teknoloji tabanlı öğretim yöntemlerinin önem kazandığı bu süreçte alana yönelik akademik çalışmalar da bu doğrultuda yapılmaya başlanmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında da son yıllarda teknolojik tabanlı öğretim yöntemlerinin etkisini belirlemeye çalışan birçok çalışma yapılmıştır (Tabak, 2017; Aydın, 2019; Karalök, 2020). Dijital

öykülemenin bir öğretim yöntemi olarak kullanıldığı birçok alan bulunmaktadır ancak Ateş (2022) bu yöntemin en çok kullanıldığı alanın dil öğretimi olduğunu belirtmektedir. Dijital öykülemenin dil öğretimindeki önemi düşünüldüğünde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında da kullanılması kaçınılmaz bir gerçek olmuştur. Ateş (2022) dijital öykülemenin hem ana dili öğretiminde hem yabancı dil öğretiminde kelime öğretimini kolaylaştırdığını, metinlerin derin yapılarına inmede ve dil bilgisi konularını aktarmada etkili olduğunu da ifade etmiştir. Dağıstan (2015) çalışmasında öyküleme yönteminin öğrencilerin kelime öğrenme başarısını ve öğrendikleri kelimelerin kalıcılığını önemli ölçüde etkilediğini belirtmiştir. Özkaya (2020) dijital öykülemenin temel dil becerilerinin hepsini üst düzeyde destekleyen bir öğretim yöntemi olduğunu belirtmiştir. Öyküyü oluştururken yazma, seslendirirken konuşma, izleyip değerlendirirken dinleme/izleme ve metin boyutundaki değerlendirmesini yaparken okuma becerileri aktif olarak kullanılmaktadır. Ayrıca metinler oluşturulurken dil yapılarının doğru kullanımı önemli olduğundan dil bilgisi kurallarının kullanımını da etkilemektedir. Bu doğrultuda Kurudayıoğlu ve Bal (2014) da dijital öykülemenin dil öğretiminde etkili bir yöntem olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenme ortamlarında ne kadar çok duyu harekete geçirilirse öğrenmenin o derece etkili ve kalıcı olduğu söylenebilir. Bu nedenle dijital öyküleme birçok alanda kullanılmış ve birçok çalışmaya konu olmuştur. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında da son yıllarda bu konuda yapılan çalışmaların olduğu görülmektedir. Literatür incelendiğinde dijital öykülemenin hem ana dili öğretiminde hem yabancı dil öğretiminde hem de Türkçenin yabancılara öğretimi alanında sıklıkla kullanıldığı görülmüştür (Tatlı ve Aksoy, 2017; Ciğerci, 2015; Demirbaş, 2019; Türe-Köse, 2019; Çiftçi, 2019; Özerbaş ve Öztürk, 2017; Yılmaz, Üstündağ, Güneş ve Çalışkan, 2017; Baki, 2019; Dayan, 2017; Demirbaş, 2019; Duman ve Göçen, 2015; Gider, 2019; Gündüz, 2019; Uslu, 2019; Yamaç, 2015; Gün ve Üstünel, 2016; Özer, 2016; Yardım, 2011; Sarıtepeci, 2017; Sadık, 2008; İnceelli, 2005; Özkaya, 2020; Ateş, 2022; Karalök ve Şengül, 2020; Kuzu ve Yalçınalp, 2023; Girmen ve Demirkol, 2021; Aydın, 2019; Türkben ve Alptekin, 2022; Morali, 2020; Gün ve Turgut, 2021; Eroğlu, 2022; Özkaya, 2020; Kurudayıoğlu ve Bal, 2014; Sur, 2020). Tüm bu araştırmalar incelendiğinde, hemen hepsinin dijital öykülemenin dil becerilerini olumlu yönde etkilediğini, etkili bir öğretim yöntemi olarak kullanılmaya elverişli olduğunu ve kelime öğretimi, dil bilgisi kurallarının verilmesi ve kültür aktarımında faydalı olduğunu belirttiği görülmüştür. Özkaya (2020), Ateş (2022) ile Kuzu ve Yalçınalp'ın (2023) ana dili ve yabancı dil öğretiminde dijital öykü kullanımına yönelik yapılan çalışmaların sistematik bir derlemesini yaptıkları görülmüştür. Ancak doğrudan Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında dijital öyküleme kullanımına yönelik yapılan çalışmaların sistematik bir derlemesinin yapılmadığı görülmüştür. Bu alanda yapılan çalışmaların bütüncül bir şekilde değerlendirilebilmesi ve genellenebilmesi için sistematik olarak derlenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. En azından bu konuda çalışacak olan araştırmacıların elinde derli toplu bir çalışmanın olmasının yararlı olacağı söylenebilir. Bu bağlamdan hareketle araştırmanın amacı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öyküleme yöntemi kullanılarak yapılan çalışmaların sistematik bir derlemesini yapmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öyküleme kullanımı üzerine yapılmış çalışmaların yıllara göre dağılımı nedir?
2. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öyküleme kullanımı üzerine yapılmış çalışmaların türlere göre dağılımı nedir?
3. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öyküleme kullanımı üzerine yapılmış çalışmaların dil seviyelerine göre dağılımı nedir?
4. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öyküleme kullanımı üzerine yapılmış çalışmaların araştırma modeline göre dağılımı nedir?
5. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öyküleme kullanımı üzerine yapılmış çalışmaların evren/örneklem/çalışma grubuna göre dağılımı nedir?
6. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öyküleme kullanımı üzerine yapılmış çalışmaların amaçlarına göre dağılımı nedir?

7. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öyküleme kullanımı üzerine yapılmış çalışmaların bulgularına göre dağılımı nedir?
8. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öyküleme kullanımı üzerine yapılmış çalışmaların sonuçlarına göre dağılımı nedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmanın modeli nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıdır. Araştırmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öyküleme kullanımı üzerine yapılmış çalışmalar sistematik derleme yöntemi ile bir araya getirilerek incelenmiştir. Lasserson, Thomas ve Higgins'e göre (2019) sistematik derlemede öncelikle araştırma sorusu belirlenir. Daha sonra araştırmaya konu olacak çalışmaların hangi ölçütlere göre inceleneceğine karar verilir. Daha sonra ise bu çalışmalar tarafsız sonuçlara varabilmek için analiz edilir. Bu çalışma doğrultusunda da araştırma soruları belirlenip ölçütler doğrultusunda çalışmalar incelenmiştir.

İncelenen Çalışmalar

Çalışma kapsamında Ulusal Tez Merkezi, Google Akademik, Ulakbim, Acarindeks ve Tr Dizin veri tabanından elde edilen Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öykülemeyi konu edinen 14 çalışma ele alınmıştır. Bu çalışmaların 9'u araştırma makalesi, 2'si doktora tezi, 1'i derleme makalesi, 1'i yüksek lisans tezi, 1'i sempozyum bildirisidir.

Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde çalışmalar Ulusal Tez Merkezi, Google Akademik, Ulakbim, Acarindeks ve Tr Dizin'den "Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ve dijital öykü", "Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ve dijital hikâye", "Türkçenin yabancılara öğretimi ve dijital öykü", "Türkçenin yabancılara öğretimi ve dijital hikâye", "Yabancılara Türkçe öğretimi ve dijital öykü", "Yabancılara Türkçe öğretimi ve dijital hikâye" anahtar kelimeleri kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen 14 çalışma araştırmaya dâhil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2016) betimsel analizde elde edilen veriler, önceden belirlenen ölçütlere göre özetlenir ve yorumlanır. Bu araştırmada da elde edilen veriler araştırmacılar tarafından belirlenen ölçütler (çalışmaların yılları, türleri, araştırma modeli, evren/örneklem/çalışma grubu, dil seviyeleri, amaçları, bulguları ve sonuçları) açısından incelenerek bulgular elde edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dijital Öykü Kullanımına Yönelik Yapılan Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı:

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öykü kullanımını konu alan çalışmalar yıllarına göre incelenmiştir. Yapılan inceleme Şekil 1'deki gibidir:



Şekil 9. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öykü kullanımına yönelik yapılmış çalışmaların yıllarına göre dağılımı

Şekil 1 incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, dijital öyküleme kullanımı ile ilgili çalışmaların 2017 yılı itibarıyla yapılmaya başlandığı görülmüştür. 2018 yılında alanda bu konu ile ilgili herhangi bir çalışma yapılmadığı tespit edilmiştir. Özellikle 2020 ve 2022 yıllarında Türkçenin yabancılar için öğretiminde dijital öykü kullanımını konu edinen çalışmaların sayısının fazla olduğu görülmüştür. 2017, 2019, 2021 ve 2023 yıllarında birer ($f=1$) çalışmaya rastlanırken 2020 ve 2022 yıllarında beşer ($f=5$) çalışmanın yapıldığı tespit edilmiştir. 2020 yılında dünya çapında gerçekleşen Covid-19 salgınının uzaktan eğitime geçişi hızlandırması ile çevrimiçi derslerde kullanıma uygun öğretim yöntemleri kullanılmaya başlanmıştır. Dijital öykü kullanımına yönelik çalışmaların 2020 yılında artış göstermesinin bu durumla ilgili olduğu düşünülmektedir.

2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dijital Hikâye Kullanımına Yönelik Yapılan Çalışmaların Türlerine Göre Dağılımı:

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öykü kullanımını konu alan çalışmalar türlerine göre incelenmiştir. Yapılan inceleme Şekil 2'deki gibidir:

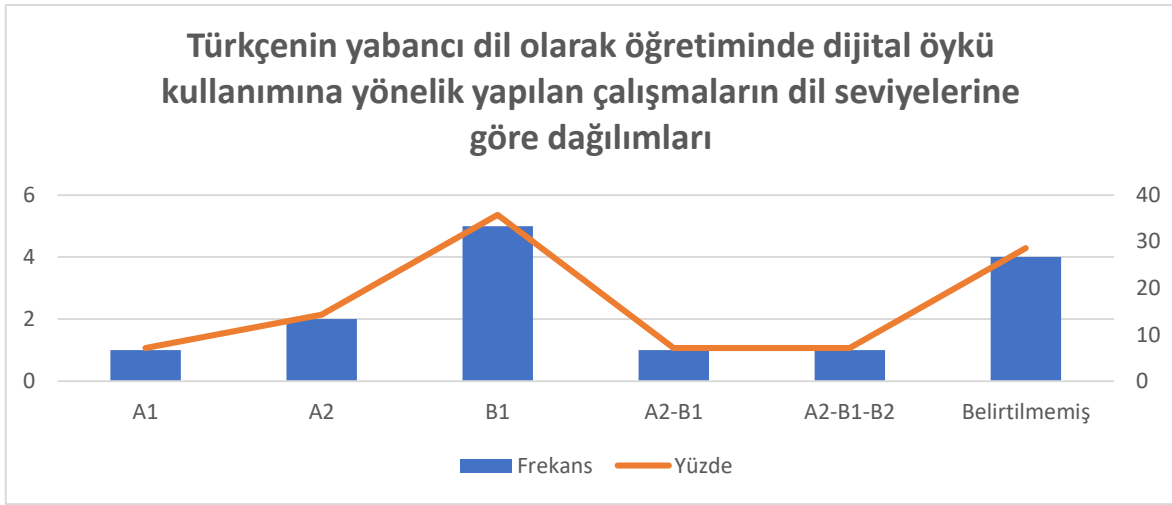


Şekil 10. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öykü kullanımına yönelik yapılmış çalışmaların türlerine göre dağılımı

Şekil 2’de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kapsamında dijital öykü kullanımını konu alan çalışmaların türleri incelendiğinde araştırma makalesi ($f=9$), derlem makalesi ($f=1$), sempozyum bildirisi ($f=1$), yüksek lisans tezi ($f=1$) ve doktora tezine ($f=2$) rastlanılmıştır. En fazla çalışmanın 9 sıklıkla araştırma makalesi olduğu görülürken en az çalışmanın 1 sıklıkla derlem makalesi, sempozyum bildirisi ve yüksek lisans tezi olduğu saptanmıştır. Farklı türlerden yayınların yapılmış olmasının veri zenginliğine katkı sağladığı düşünülmektedir.

3. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dijital Öykü Kullanımına Yönelik Yapılan Çalışmaların Dil Seviyelerine Göre Dağılımı

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öykü kullanımını konu alan çalışmalar dil seviyelerine göre incelenmiştir. Yapılan inceleme Şekil 3’teki gibidir:

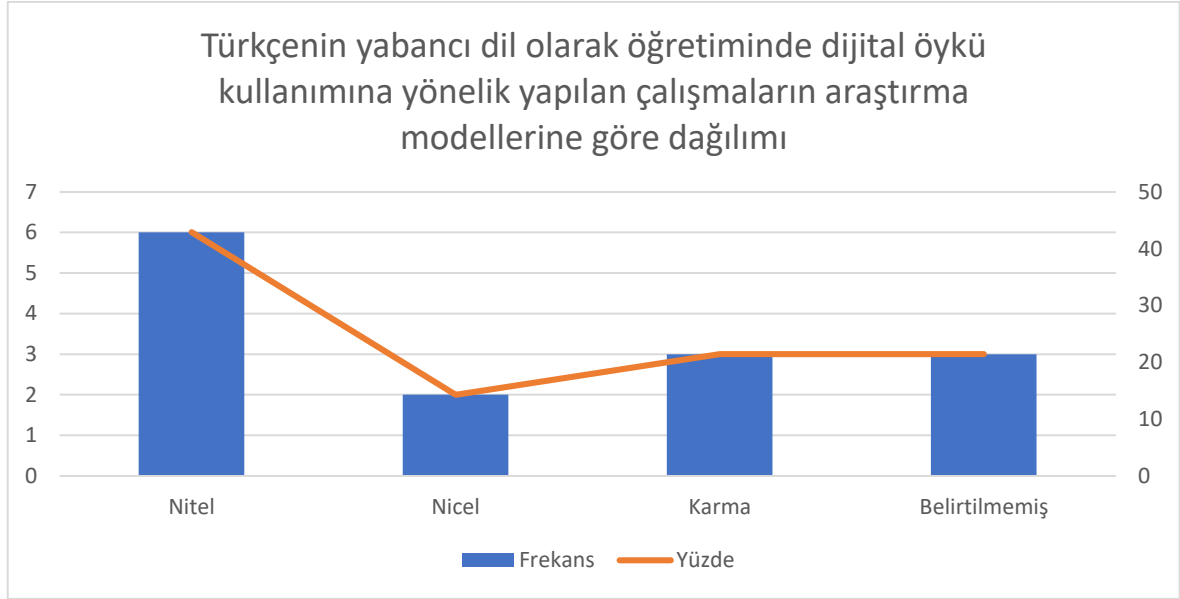


Şekil 11. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öykü kullanımına yönelik yapılan çalışmaların dil seviyelerine göre dağılımı

Şekil 3 incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öykü kullanımını konu alan çalışmaların dil seviyelerinin A1 ($f=1$), A2 ($f=2$), B1 ($f=5$), A2-B1 ($f=1$), A2-B1-B2 ($f=1$) ve belirtilmemiş ($f=4$) başlıklar içerisinde yer aldığı görülmüştür. En fazla çalışmanın B1 dil seviyesinde olduğu görülürken en az çalışmanın birer sıklıkla A1, A2-B1 ve A2-B1-B2 başlıklarında olduğu tespit edilmiştir. Dijital öykülerin dört temel dil becerisini etkin kullanmayı gerektirdiği düşünüldüğünde B1 seviyesinde kullanımının daha fazla olmasının olağan olduğu söylenebilir. B1 dil seviyesinde olan bir öğrenci belli bir gramer alt yapısına ve kelime bilgisine sahiptir bu sebeple dijital öykü çalışmaları gerçekleştirilirken bu grup üzerinde özellikle yoğunlaşmış olmasının dil yeterlikleri ile ilişkisi olduğu düşünülmektedir.

4. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dijital Öykü Kullanımına Yönelik Yapılan Çalışmaların Araştırma Modeline Göre Dağılımı:

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öykü kullanımını konu alan çalışmalar araştırma modellerine göre incelenmiştir. Yapılan inceleme Şekil 4’teki gibidir:

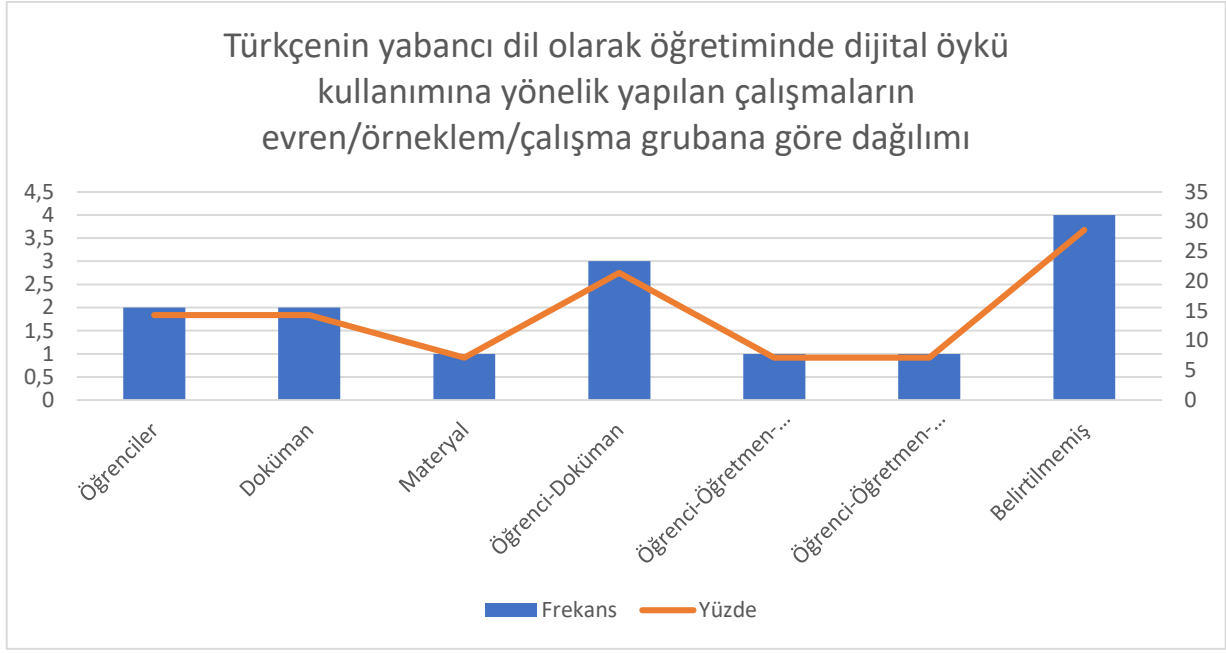


Şekil 12. *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öykü kullanımına yönelik yapılan çalışmaların araştırma modellerine göre dağılımı*

Şekil 4 incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kapsamında incelenen çalışmaların araştırma modellerinin nicel ($f=2$), nitel ($f=6$), karma ($f=3$) ve modelin belirtilmemiş ($f=3$) olduğu çalışmalar görülmüştür. Bu çalışmalar içerisinde en çok kullanılan araştırma modelinin 6 sıklıkla nitel araştırma modeli olduğu görülürken en az kullanılan araştırma modelinin 2 sıklıkla nicel araştırma modeli olduğu tespit edilmiştir. Nitel yolla gerçekleştirilen çalışmalarda araştırmaların doğal ortamlarda gerçekleştirildiği ve bireyin veya toplumun davranışlarının somut olarak gözlemlendiği görülmektedir. Bu sebeple araştırmacılara doğru sonuçlara ulaşması noktasında kolaylık sağladığı düşüncesinden hareketle bu yöntemin sıklıkla kullanılmış olabileceği düşünülmektedir.

5. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dijital Öykü Kullanımına Yönelik Yapılan Çalışmaların Evren/Örneklem/Çalışma Grubuna Göre Dağılımı:

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öykü kullanımını konu alan çalışmalar evren/örneklem/çalışma grubuna göre incelenmiştir. Yapılan inceleme Şekil 5'teki gibidir:

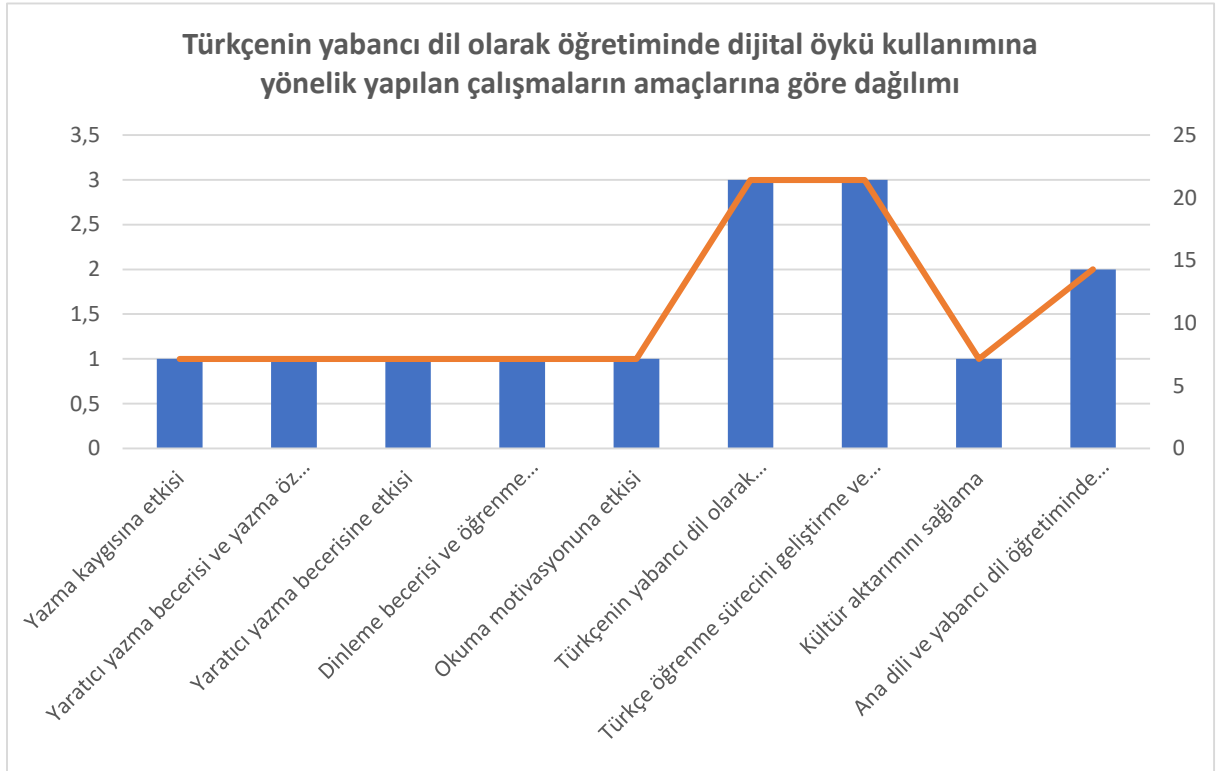


Şekil 13. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öykü kullanımına yönelik yapılan çalışmaların evren/örneklem/çalışma gruplarına göre dağılımı

Şekil 5 incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öykü kullanımı üzerine yapılmış çalışmaların evren/örneklem/çalışma gruplarının öğrenciler ($f=2$), doküman ($f=2$), materyal ($f=1$), öğrenci-doküman ($f=3$), öğrenci-öğretmen-doküman ($f=1$), öğrenci-öğretmen-uzman-doküman ($f=1$) ve belirtilmemiş ($f=4$) olduğu görülmüştür. Tablo 4'te Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öykü kullanımının evren/örneklem/çalışma grubuna göre dağılımları incelendiğinde en fazla çalışmanın 4 sıklıkla belirtilmemiş başlıkta yer aldığı görülürken en az çalışmanın 1'er sıklıkla materyal, öğrenci-öğretmen-doküman, öğrenci-öğretmen-uzman-doküman başlıklarında yer aldığı tespit edilmiştir. Evren/örneklem/çalışma grupları arasında çeşitliliğin olduğu göze çarpmaktadır.

6. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dijital Öykü Kullanımına Yönelik Yapılan Çalışmaların Amaçlarına Göre Dağılımı

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öykü kullanımını konu alan çalışmalar amaçlarına göre incelenmiştir. Yapılan inceleme Şekil 6'daki gibidir:



Şekil 14. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öykü kullanımına yönelik yapılan çalışmaların amaçlarına göre dağılımı

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öykü kullanımı üzerine yapılmış çalışmaların amaçlarına göre dağılımları Şekil 6'daki gibidir. Şekil 6 incelendiğinde çalışmanın amaç başlıkları: yazma kaygısına etkisi ($f=1$), yaratıcı yazma becerisi ve yazma öz yeterliğine etkisi ($f=1$), yaratıcı yazma becerisine etkisi ($f=1$), dinleme becerisi ve öğrenme motivasyonuna etkisi ($f=1$), okuma motivasyonuna etkisi ($f=1$), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öykü kullanımının kuramsal çerçevesi ($f=3$), Türkçe öğrenme sürecini geliştirme ve pekiştirme ($f=3$), kültür aktarımını sağlama ($f=1$) ve ana dili ve yabancı dil öğretiminde yapılmış dijital öykü çalışmalarını derleme ($f=2$) şeklindedir. Amaçlar dikkate alındığında en fazla çalışmanın 3 sıklıkla Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öykü kullanımının kuramsal çerçevesi ve Türkçe öğrenme sürecini geliştirme ve pekiştirme başlıklarında olduğu tespit edilmiştir. Dijital öykülemelerin Türkçe öğrenme sürecini nasıl etkilediğini belirlemek ve Türkçe öğrenmeyi pekiştirip pekiştirmediğine bakmak alandaki çalışmaların en fazla amaçladığı nokta olduğu görülmüştür. Bu araştırmaların ulaştıkları noktaya göre dijital öykülemelerin Türkçe öğretimi sürecinde dil becerileri, kültür aktarımı, kelime öğretimi gibi konuların özelinde de çalışmalara konu olacağı düşünülmektedir.

Ayrıca yapılan çalışmaların amaçları incelendiğinde:

“Dijital hikâye anlatımının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma kaygısına etkisinin olup olmadığı” (Aydın ve Çiğerci, 2020).

“Dijital hikâye anlatımının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yaratıcı yazma becerisi ve yazma öz yeterliği üzerinde etkili olup olmadığını” (Aydın ve Çiğerci, 2020).

“Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital hikâye aracılığı ile yazma becerisinin kuramsal çerçevesini oluşturma” (Eroğlu, 2022).

“Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin gelişmesinde dijital hikâye anlatımının etkisini inceleme” (Aydın, 2019).

“Dijital hikâyelerin Belarus’ta Türkçe öğrenen lisans öğrencilerinin dinleme becerisine ve Türkçe öğrenme motivasyonlarına etkisinin olup olmadığını tespit etme” (Aydın, 2022).

“Dijital öykü materyalinin B1 seviyesindeki TÖMER öğrencileri üzerinde okuma motivasyonuna etkisinin incelenmesi” (Karalök, 2020).

“Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yararlanılabilecek bir teknik olan dijital öyküleme hakkında teorik bilgileri toplama” (Moralı ve Göçer, 2020).

“Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma öncesi etkinliklerde dijital öykü kullanarak öğrencilerin metne yönelik arka plan bilgilerini oluşturmalarını ve geliştirmelerini destekleyerek okuma sürecinde karşılaştıkları bir problemi çözebilme” (Tabak, 2017).

“Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital öykü kullanımı hem teorik hem de uygulamalı olarak ele alınarak alan yazına katkı sağlanma” (Gün ve Turgut, 2021).

“Türkiye’de Türkçenin ana dili öğretiminde ve yabancı dil öğretiminde dijital öykü kullanımına yönelik yapılan araştırmaların ana dili ve yabancı dil öğretimi bağlamında belirlenen ölçütler çerçevesinde karşılaştırmalı olarak inceleme” (Sarar Kuzu ve Yalçınalp, 2022).

“Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okul ya da dijital ortamda gördükleri Türkçe öğrenme eksikliğini gidermek ve öğrenmelerini pekiştirmek” gibi amaçlar çerçevesinde şekillendiği görülmüştür (Kızılçakaya, 2022).

7. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dijital Öykü Kullanımına Yönelik Yapılan Çalışmaların Bulgularına Göre Dağılımı:

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öykü kullanımını konu alan çalışmalar bulgularına göre incelenmiştir. Yapılan inceleme Şekil 7’deki gibidir:



Şekil 15. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öykü kullanımına yönelik yapılan çalışmaların bulgularına göre dağılımı

Şekil 7 incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öykü kullanımını konu alan çalışmaların bulgularına göre; dijital öykü kullananların yazma kaygıları daha düşüktür ($f=1$), dijital öykü kullanımı yazma öz yeterliklerini ve yaratıcı yazma becerilerini geliştirir ($f=1$), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öykünün çerçevesi ($f=2$), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öykü tasarlama ($f=3$), dijital hikaye ile yapılan dersler yazma becerisini geliştirir ($f=1$), dijital öykü dinleme becerisi motivasyonunu olumlu etkiler ($f=1$), dijital öykü kullanımı okuma becerisini ve okuma motivasyonunu geliştirir ($f=2$), dijital öykü üzerine yapılmış derlemlerde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin yeri ($f=2$) üzerine bulguların olduğu tespit edilmiştir. İncelenen çalışmalar doğrultusunda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öykü tasarlama çalışmalarının 3 sıklıkla en fazla yapılan çalışmalar olduğu belirlenmiştir. Tasarlanan dijital öykülerin sahada çalışan kişilerin işlerini kolaylaştırma noktasında faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Dijital öykülerin çeşitli uygulama ve programlarla oluşturulan aşamalı bir süreç olduğu bilinmektedir. Bu öğretim yönteminin derslerde kullanılabilmesi için öncelikle hem öğretici hem de öğrencilerin dijital öyküleme oluşturmayı bilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle çalışmaların bu bağlamda yoğun olduğu görülmüştür.

Ayrıca yapılan çalışmalar bulgularına göre incelendiğinde:

“Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma kaygısı son test puanlarına göre deney grubunun lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir” (Aydın ve Cigerci, 2020).

“Yapılan görüşmeler doğrultusunda, dijital hikâyeler kullanılarak yapılan derslerin yazmayı geliştirdiği, derslerde yazım, noktalama ve dil bilgisi kurallarını öğrenmeyi sağladığı belirlenmiştir” (Aydın ve Cigerci, 2020).

“Dijital Öykü, Eğitimde Dijital Öykü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dijital Öykü ve Yazma Becerisi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dijital Öykü Kullanımı ve Örnek Etkinlikler başlıkları üzerinden kuramsal çerçeve çizilmiştir” (Eroğlu, 2022).

“Dijital hikâyelerle eğitim gören deney grubunun, mevcut programla eğitim gören kontrol grubuna göre dinleme becerileri ve Türkçe öğrenme motivasyonlarının daha iyi olduğu belirlenmiştir” (Aydın, 2022).

“Türkçe derslerindeki dijital hikâyeler sayesinde katılımcıların dinleme etkinliklerini keyifli, faydalı ve öğretici buldukları, dinlemeyi sevdikleri, Türk kültürünü öğrendiklerini, Türkçe bilgilerini arttırdıkları, daha fazla Türkçe kelime öğrendikleri, Türkçe konuşmaları videodan dinlemenin telaffuzlarına olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir” (Aydın, 2022).

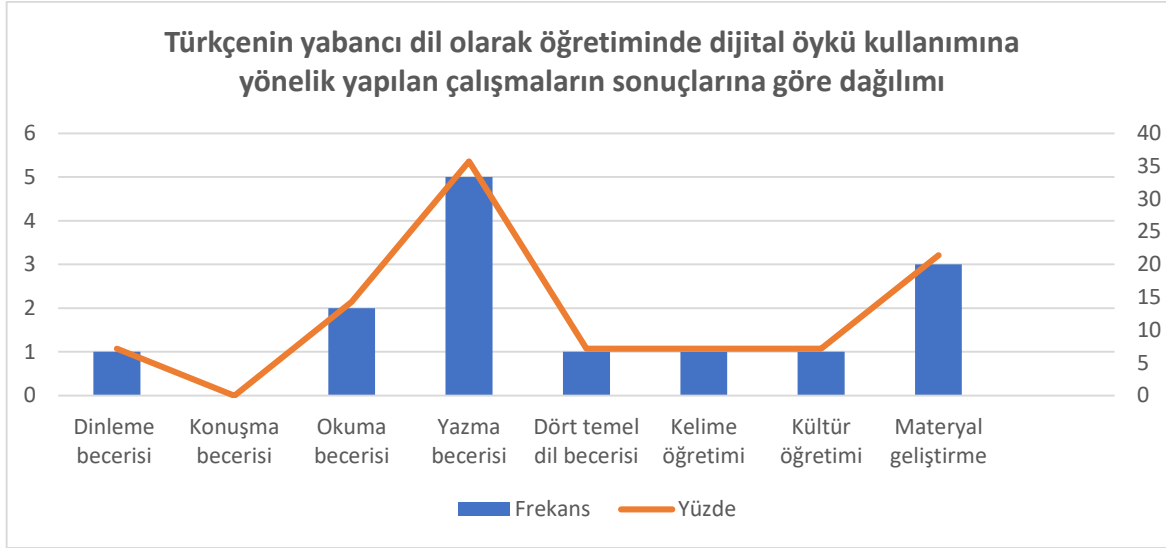
“Dijital öykü, türleri ve dijital öyküleme tanıtılmış, dijital öykülemenin temelleri ve aşamaları tarif edilmiş, ardından dijital öyküleme için kullanılan araçlar ve yazılımlar sunulmuştur. Ayrıca dijital öykülemenin önce eğitime ardından da yabancı dil öğrenimine ve öğretimine yansımaları anlatılmıştır” (Moralı ve Göçer, 2020).

“Dijital öykülerin öğrencilerde metne yönelik bakış açısı ve ön bilgiler kazandırdığı görülmüştür. Öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini metne çektiği, zengin bir öğrenme ortamı oluşturduğu ve hatırlamayı kolaylaştırdığı da tespit edilmiştir” (Tabak, 2017).

“A1 seviyesinde metinler oluşturulmuştur. Yazılan hikâyeler, uzman görüşüne sunulmuş ve dijital hikâyeler oluşturulmuştur. Oluşturulan dijital hikâyeler uzman görüşüne sunulmuş ve onay alınmıştır” gibi bulgular çerçevesinde şekillendiği görülmüştür (Kızılçakaya, 2022).

8. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dijital Öykü Kullanımına Yönelik Yapılan Çalışmaların Sonuçlarına Göre Dağılımı:

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öykü kullanımını konu alan çalışmalar sonuçlarına göre incelenmiştir. Yapılan inceleme Şekil 8’deki gibidir:



Şekil 8. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öykü kullanımına yönelik yapılan çalışmaların sonuçlarına göre dağılımı

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öykü kullanımını konu alan çalışmaların sonuçlarına göre dağılımları Şekil 8’de incelendiğinde; dinleme becerisi ($f=1$), konuşma becerisi ($f=0$), okuma becerisi ($f=2$), yazma becerisi ($f=5$), dört temel dil becerisi ($f=1$), kelime öğretimi ($f=1$), kültür öğretimi ($f=1$) ve materyal geliştirme ($f=3$) olmak üzere toplam 8 başlıkta ele alındığı görülmüştür. Yapılan çalışmalar incelendiğinde en fazla çalışmanın 5 sıklıkla yazma becerisi özelinde sonuçlandığı görülmüşken konuşma becerisi özelinde hiç çalışma yapılmadığı tespit edilmiştir. Dijital öykülerin daha ziyade bir metin oluşturma süreci olarak kullanılması, herhangi bir konu ya da kazanımı aktarma işlevinin yeni yeni önem kazanması yazma becerisi özelinde dijital öykülerin sıklıkla kullanılmasını etkilediği söylenebilir. Dijital öykülerin seslendirme boyutu konuşma becerisi ile yakından ilgili olmasına rağmen bu konuda çalışmaların yapılmamış olması dijital öykülerin daha üst dil seviyelerinde kullanılmaya uygun bir öğretim yöntemi olarak görülmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Temel seviyelerdeki öğrencilerin konuşma seviyelerinin belli sınırlar çerçevesinde kalması sebebiyle dijital öyküyü kullanma noktasında örneklem grubunun ön bilgilerinin fazla olması, kelime hazinesinin zengin olması, gramer kalıplarına hâkim olması ve hem fiziksel hem de zihinsel koordinasyonunu işleve koyarak akıcı bir konuşma gerçekleştirebilmelerinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Yapılan çalışmaların bu noktada eksik kalmasının bir sebebinin de bu olabileceği düşünülmektedir.

Ayrıca yapılan çalışmalar sonuçlarına göre incelendiğinde:

“Yabancılara Türkçe öğretiminde dijital hikâye kullanımının yazma kaygısını azalttığı tespit edilmiştir” (Aydın ve Çiğerci, 2020).

“Yabancılara Türkçe öğretiminde dijital hikâye kullanımının öğrencilerin yazma becerisine ve yazma öz yeterliklerine olumlu katkısının olduğu sonucuna ulaşılmıştır” (Aydın ve Çiğerci, 2020).

“Yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmek için dijital hikâye kullanımına ihtiyaç vardır” (Eroğlu, 2022).

“Yabancılara Türkçe öğretiminde dijital hikâye kullanımı kelime öğretimine katkı sağlamaktadır” (Aydın, 2022).

“Yabancılara Türkçe öğretiminde dijital öykü kullanımı okuma motivasyonunun gelişimine katkı sağlar” (Karalök, 2020).

“Yabancılara Türkçe öğretiminde okuma öncesi etkinlikler için dijital öykü kullanımı okuma anlama sürecinin gelişimine katkı sağlar” (Tabak, 2017).

“Yabancılara Türkçe öğretiminde dijital hikâye uygulamalarının öğrenme isteğini arttırdığı ve dil becerilerinin gelişimine zemin oluşturduğu belirlenmiştir” (Fansa, 2020).

“Yabancılara Türkçe öğretiminde dijital hikâye uygulamaları öğrenme sürecini ve öğrenme motivasyonunu arttırmaktadır” (Gün ve Turgut, 2021).

“Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital hikâye üzerine materyallerin olmadığı tespit edilmiştir. Bu sebeple beş adet yeni materyal geliştirilmiştir” şeklindeki sonuçların olduğu görülmüştür (Kızılcağaya, 2022).

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öyküleme üzerine yapılmış araştırmaların sistematik bir derlemesini yapmaktır. Araştırma kapsamında incelenen 14 çalışmada genel olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öykülemenin bireyin dil öğrenim sürecini kolaylaştırdığı ve dil öğrenim sürecini zenginleştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında 14 çalışmanın Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öyküleme üzerinde yapılmış olması niceliksel olarak alanda oldukça yetersiz olduğunu göstermektedir. Nitekim Sarar Kuzu ve Yalçınalp (2022) de yabancı dil öğretiminde dijital öyküleme üzerine yapılan çalışmaların oransal olarak az olduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan birçok yöntem ve teknik bulunmaktadır. Bu yöntem ve tekniklerin yeniden ele alınıp çağın gerekleri doğrultusunda incelenmesi gerekmektedir (Kalfa, 2014). Özellikle öyküler eğitim öğretim sürecinde en çok ele alınan materyallerdendir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de çağın gerekleri doğrultusunda dijital öyküleme çalışmalarına yer verilmesi ile dil becerilerinin daha hızlı öğrenilmesine zemin oluşturabileceği düşünülmektedir (Gün ve Turgut, 2021; Karalök, 2020).

Bu çalışma kapsamında incelenen araştırmaların 1’i 2017, 1’i 2019, 5’i 2020, 1’i 2021, 5’i 2022 ve 1’i 2023 yılında olmak üzere toplamda 14 çalışma ele alınmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öykü üzerine yapılan ilk çalışmanın 2017 yılında yapıldığı görülürken en fazla çalışmanın 2020 ve 2022 yıllarında yapıldığı tespit edilmiştir. 2020 yılında tüm dünyayı etkisi altına alan salgın hastalık sebebiyle hayatın birçok alanında değişimler meydana geldiği gibi bu değişimlerden eğitim sektörü de etkilenmiştir. Eğitimin uzaktan gerçekleşmesi, birçok teknolojik gelişmelerin eş güdümlü olarak kullanılması dijital öyküleme alanını da etkilemiş olabilir. Bu doğrultuda yapılan çalışmalarda da bir artışın yaşandığı düşünülmektedir. Alan yazında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öyküleme üzerine herhangi bir derlem çalışması olmadığı için bu noktada herhangi bir kıyasa gidilememek ile birlikte ana dili ve yabancı dil öğretiminde dijital öykü kullanımı üzerine yapılmış çalışmaların derlemelerine bakıldığında çalışmaların çoğunun 2017 ve 2019 yıllarında yapıldığı belirlenmiştir (Sarar Kuzu ve Yalçınalp, 2022). Ayrıca Şimşek, Koçak Usluel, Çıralı Sarıca ve Tekeli (2018), Türkiye’de eğitim alanında yapılmış dijital öyküleme çalışmalarını ele alarak incelemiştir ancak burada da yıl sınırlamasına gidilmediği görülmüştür.

Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda yapılan çalışmalar türlerine göre incelendiğinde 9’unun araştırma makalesi, 2’sinin doktora tezi, 1’inin derlem makalesi, 1’inin yüksek lisans tezi, 1’inin de sempozyum bildiri metni olduğu tespit edilmiştir. Bu da yapılan çalışmaların farklı türler üzerinde dağılımının olduğunu göstermektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öyküleme alanında en fazla çalışmanın araştırma makalesi üzerinde yapıldığı tespit edilmiştir ancak bununla birlikte 2 çalışmanın doktora tezi üzerinde yapılmış olması alan yazındaki önemli bir boşluğu doldurmaya yönelik olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca lisansüstü eğitimin son seviyesi olan doktora aşamasında bilimsel sonuçların en güvenilir olduğu araştırmalar doktora tezleridir (Turan, Sevim ve Tunagür, 2018). Bu sebeple bu alanda yapılmış doktora tezlerinin alan için önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt amacı doğrultusunda yapılan çalışmalar dil seviyelerine göre incelendiğinde 4 çalışmanın dil seviyesi belirtilmemişken 5 çalışmanın B1 dil seviyesindeki öğrencilerle gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Onu sırasıyla 2 sıklıkla A2 ve 1’er sıklıkla A1, A2-B1 ve A2-B1-B2 çalışmalarının takip

ettiği görülmüştür. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öyküleme alanında en fazla çalışmanın B1 dil seviyesindeki öğrencilerle yapılıyor olmasında öğrencinin CEFR'e göre (2020) orta seviyede olması, belli bir gramer alt yapısına sahip olması ve kelime hazinesinin belirli noktalarla gelişmiş olması gibi sebeplerin etkisinin olabileceği düşünülmektedir. Arslan'a göre (2013) dijital öykü, öykü anlatıcısının çoklu ortam araçları aracılığıyla hikayesini dinleyici kitlesi ile paylaşma sürecinin bütünüdür. Bu sebeptendir ki öğrencilerin hem alıcı hem de ifade edici dil becerilerinin gelişmelerine fırsat sağlar. Yabancı bir dili öğrenen bireyin dinleme becerisinin de bu doğrultuda gelişmiş olması gerekmektedir. Temel seviyedeki öğrencilere oranla orta seviyedeki öğrencilerle dijital öykü üzerinde çalışmanın bu noktada daha etkili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt amacı doğrultusunda yapılan çalışmaların modellerine bakıldığında 6 çalışmanın nitel, 3 çalışmanın karma, 2 çalışmanın nicel olduğu görülürken 3 çalışmada ise herhangi bir araştırma modelinin olmadığı tespit edilmiştir. Çalışmalarda nitel araştırma yöntemlerinin sayıca fazla olmasının insan ve toplumun sürekli bir değişim halinde olması ve bunu sayısal olarak ifade etmenin yetersiz kalma durumunun etkisinin olabileceği düşünülmektedir. Wu ve Chen (2020) eğitimde dijital öyküleme üzerine yaptıkları çalışmada en fazla çalışmanın nitel yöntemler üzerinde olduğuna değinirken bizim çalışmamızda ulaştığımız sonucun aksine Ateş (2022) alan yazındaki dil eğitimi üzerine yaptığı derlem çalışmasında en fazla çalışmanın nicel araştırmalar üzerine yapıldığını dile getirmiştir.

Araştırmanın beşinci alt amacı doğrultusunda çalışmaların evren-örneklem-çalışma gruplarına bakıldığında 4 çalışmada evren-örneklem-çalışma gruplarına yer verilmemişken 3 çalışmada öğrenci-doküman, 2 çalışmada öğrenciler, 2 çalışmada dokümanlar, 1 çalışmada materyaller, 1 çalışmada öğrenci-öğretmen-doküman, 1 çalışmada ise öğrenci-öğretmen-uzman-doküman yer almaktadır. Çalışma kapsamında farklı katılımcılara ve materyallere yer verilmesinde, yapılan tüm çalışmaların Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öyküleme alanında farklı bir noktayı ele aldığını göstermektedir. Ayrıca dördüncü alt problem doğrultusunda farklı öğretim modellerine yer verilmesinin bir yansıması olarak çeşitli evren-örneklem-çalışma grupları görülmektedir. Çalışma grupları, araştırmanın modelini belirleme noktasında etkili olabilmektedir. Şimşek vd. (2018) yaptığı çalışmasında eğitimde dijital öyküleme üzerine yapılmış çalışmaları incelediğinde çalışma grupları içerisinde öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin olduğunu dile getirmiştir. Bununla birlikte anketlerin, ölçeklerin, dokümanların da kullanıldığını tespit etmiştir. Bunların da evren-örneklem-çalışma grubunu farklılaştırabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın altıncı alt amacı doğrultusunda amaçlarına göre dağılımları dikkate alındığında 3 çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital hikaye kullanımının kuramsal çerçevesini oluşturma, 3 çalışmada Türkçe öğrenme sürecini geliştirme ve pekiştirme, 2 çalışmada ana dili ve yabancı dil öğretiminde yapılmış dijital öykü çalışmalarını derleme, 1 çalışmada yazma kaygısına etkisi, 1 çalışmada yaratıcı yazma becerisi ve yazma öz yeterliğine etkisi, 1 çalışmada yaratıcı yazma becerisine etkisi, 1 çalışmada dinleme becerisi ve öğrenme motivasyonuna etkisi, 1 çalışmada okuma motivasyonuna etkisi, 1 çalışmada kültür aktarımını sağlama amaç olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın yedinci alt amacı doğrultusunda bulgularına göre dağılımları dikkate alındığında 3 çalışmada dijital öykü tasarlandığı, 2 çalışmada dijital öykü kullanımının okuma becerisi ve okuma motivasyonunu geliştirdiği, 2 çalışmada dijital öykü üzerine yapılmış derlemlerde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yerine, 2 çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öykünün çerçevesine, 1 çalışmada dijital öykü kullananların yazma kaygılarının daha düşük olduğuna, 1 çalışmada dijital öykü kullanmanın yazma öz yeterliklerini ve yaratıcı yazma becerilerini geliştirdiklerine, 1 çalışmada dijital hikaye ile yapılan derslerin yazma becerisini geliştirdiğine, 1 çalışmada dijital öykünün dinleme becerisi motivasyonunu olumlu etkilediğine ait bulgulara rastlanılmıştır. Genel itibari ile dijital öykülemenin çerçevesinin oluşturulmaya yönelik olduğu ve dijital öykülemenin dil gelişime sunduğu katkılara değinilmiştir.

Araştırmanın sekizinci alt amacı doğrultusunda sonuçlarına göre dağılımları dikkate alındığında 5 çalışmanın yazma becerisi, 3 çalışmanın materyal geliştirme, 2 çalışmanın okuma becerisi, 1 çalışmanın dinleme becerisi, 1 çalışmanın dört temel dil becerisi, 1 çalışmanın kelime öğretimi, 1 çalışmanın kültür

öğretimi üzerinde şekillendiği görülmüştür. Ateş (2022) yaptığı çalışmada dil öğretiminde dijital öykü yönteminde en fazla araştırmancının %28 oranıyla yazma becerisinde olduğunu dile getirmektedir. Yine Sarar Kuzu ve Yalçınalp (2022) dijital öyküleme üzerine yapılmış çalışmaların yazma becerisi temelinde gelişme göstermesinin beklenen bir sonuç olduğunu dile getirmektedir. Özkaya (2020) ise yaptığı çalışmada dijital öykülerin Türkçenin temel dil becerilerini geliştirme noktasında etkili sonuçlarının olduğunu ifade etmektedir.

Kaynakça

- Alismail, H. A. (2015). Integrate digital story telling in education. *Journal of Education and Practice* 6(9), 126-129.
- Ateş, M. (2022). Dil eğitiminde dijital öyküleme yönteminin kullanılması: sistematik derleme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-37. DOI: 10.9779/pauefd.1101722.
- Aydın, E. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretiminde dijital hikâye anlatımının yaratıcı yazma becerisine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Aydın, E. (2022). Dijital hikâyelerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen lisans öğrencilerinin dinleme becerisine ve Türkçe öğrenme motivasyonlarına etkisi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 247-268. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1075557>
- Aydın, E. ve Çiğerci, F. M. (2020). Yabancılara Türkçe öğretiminde dijital hikâye anlatımının yazma kaygısına etkisi. *Journal of History School*, 45,1078- 1097.
- Aydın, E. ve Çiğerci, F. M. (2020). Yabancılara Türkçe öğretiminde dijital hikâye anlatımının yaratıcı yazma becerisine ve yazma öz yeterliğine etkisi. *Turkish Studies*, 15(4), 2425-2442. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.41552>.
- Baki, Y. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesinde dijital öykülerin etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi* 7(4), 964-995.
- Başar, U. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim politikası nasıl olmalıdır? İçinde E. Boylu ve L. İltar (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimimi politika, program, yöntem ve öğretim* (3.Baskı, ss. 29-61). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çiğerci, F. M. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin kullanılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çiftçi, M. (2019). *Dijital hikâyelerin ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Dağistan, G. (2015). *İngilizce dersinde kullanılan bellek destekleyici stratejilerden öyküleme yönteminin kelime bilgisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Dayan, G. (2017). *İlkokul öğrencilerinin Türkçe dersinde dijital öyküleme çalışmaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Demirbaş, İ. (2019). *Dijital öykülerin ilkökul öğrencilerinin dinlediğini anlama ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Demirkol, S. ve Girmen, P.(2023). Dijital öykü çalışmalarının dil becerilerine yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 33-63.
- Doğan Kahtalı, B. ve Gençler, G. (2021). Turkish teachers' views regarding the use of digital story telling in Turkish lessons. *International Journal of Education&LiteracyStudies*, 9(2), 111-118.

- Doğan Kahtalı, B. ve Günata, B. (2021). Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin geldiği son nokta. *TurkishStudies*, 16(3), 931-959. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.50104>
- Duman, B. ve Göçen, G. (2015). The effect of the digital story telling method on pre-service teachers’ creative writing skills. *Anthropologist*, 20(1-2), 215-222.
- Eroğlu, A. (2020). *Ortaokul 7. sınıf Türkçe dersinde dijital hikâye anlatımının kullanılması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Eroğlu, A. (2020). The use of digital story telling in secondary school 7th grade Turkish lesson. PhD thesis, Sakarya University, Sakarya.
- Eroğlu, E. N. (2022). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öykülerin yazma becerisinde kullanılabilirliği üzerine: kuramsal bir çalışma. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 5(2), 108-123.
- Fansa, M. (2020). Geçici eğitim merkezindeki Suriye uyruklu öğrencilerin ve Türkçe öğreticilerin Story jumper deneyimleri:“Yamen Okulda”. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 360-376.
- Feight, B. J. (2016). *The effects of using digital stects of using digital story telling for foury telling for fourth graders' literaders' literacy learning*. Master thesis, University Of Northern Iowa, Iowa.
- Gider, B. (2019). *Bireysel ve işbirlikli dijital öyküleme uygulamalarının üstün zekâlı öğrencilerin yazma performansına ve dil gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırklareli Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırklareli.
- Gün, M. ve Turgut, B. (2021, 18-22 Ağustos). Yabancılar Türkçe öğretiminde B1 düzeyinde dijital öykü etkinliği tasarlama. Uluslararası A. Halûk Dursun Türk Kültürü Sempozyumu’nda sunuldu. Ankara
- Gün, S. ve Üstünel, E. (2016). Teaching vocabulary to Turkish young learners in semantically related and semantically unrelated sets by using digital story telling. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12(1),42-54. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jlls/issue/36116/405560>.
- Gündüz, N. (2019). *Dijital öykü yazarlığının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Inceelli, A. (2005).Dijital hikâye anlatımının bileşenleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology* 4(3), 132-142.
- Jakes, D.S., ve Brennan, J.(2005). Capturing stories, capturing lives: An introduction to digital story telling. 25.06.2023 tarihinde <http://www.jakesonline.org/dsttechforum.pdf> adresinden alınmıştır.
- Karalök, F. S. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital öykü kullanımının okuma motivasyonuna etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nevşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Kızılçakaya, S. (2022). Türkçenin yabancı dil öğretimi programına uygun dijital hikâye ve etkinlik önerisi: A1 düzeyi. *Edebiyat Bilimleri*, (91-109).
- Kurudayıoğlu, M. ve Bal, M. (2014). Ana dili eğitiminde dijital hikâye anlatımlarının kullanımı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 74-95.
- Moralı, G. ve Göçer, A. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital öykülerin kullanımı: kuramsal temeller. *Journal of History School*, 48, 3227- 3255.
- Özer, M. (2016). *Exploring the role of digital story telling invocabulary learning and retention: a case study at Harran University*. Master thesis, Çağ University, Adana.
- Özerbaş, M. A. ve Öztürk, Y. (2017). Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımının akademik başarı, motivasyon ve kalıcılık üzerinde etkisi. *Türk Bilim Araştırma Vakfı* 10(2), 102-110.

-
- Özkaya, P. G. (2020). Dijital öykülerin Türkçe dil becerilerinin gelişimine etkisi: Bir meta analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1386-1405.
- Robin, B. (2006). The Educational Uses of Digital Story telling. In C. Crawford, R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber & D. Willis (Eds.), *Proceedings of SITE 2006—Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 709-716). Orlando, Florida, USA: Association for the advancement of computing in education (AACE). Retrieved March 30, 2022 from <https://www.learntechlib.org/primary/p/22129/>.
- Sadık, A. (2008). Digital story telling: A meaning ful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development* 56, 487-506.
- Sarar Kuzu, T. ve Yalçınalp, S. (2023). Ana dili ve yabancı dil öğretiminde dijital öykü kullanımı araştırmalarının içerik analizi . *Milli Eğitim Dergisi*, 52 (238) , 933-952 . DOI: 10.37669/milliegitim.1098377
- Saritepeci, M. (2017). Ortaokul düzeyinde dijital hikâye anlatımının yansıtıcı düşünme becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesine yönelik deneysel bir çalışma. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 6(3), 1367-1384.
- Sur, E. (2022). Digital emulation. Tarık Talan and Veli Batdı (Ed.), *Education and Current Approaches in the Age of Technology* (89-108), Istanbul: Efe Akademi.
- Tabak, G. (2017). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öykü kullanımı*. Doktora tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Tatlı, Z. ve Arzugül Aksoy, D. (2017). Yabancı dil konuşma eğitiminde dijital öykü kullanımı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45, 137-152. DOI: 10.15285/maruaebd.271060
- Turgut, G. ve Kışla, T. (2015). Bilgisayar destekli öykü anlatımı yöntemi: alan yazın araştırması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2) , 97-121 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/tojqi/issue/21407/229429>
- Türe-Köse, H. B. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarında dijital hikâye anlatımının dinleme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Türkben, T. ve Alptekin, E. (2022). Yabancılarla Türkçe öğretiminde dijital öyküleme aracılığıyla kültürel öğelerin aktarımı. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 7(1), 23-58 DOI: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v07i1002
- Türkben, T. ve Alptekin, E. (2023). Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçları ile dijital hikâye oluşturma yeterliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 52 (238) , 909-932. DOI: 10.37669/milliegitim.1090534
- Uslu, A. (2019). *İşbirlikli dijital hikâye anlatımının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Wang, S. & Zhan, H. (2010). Enhancing Teaching and Learning with Dijital Story telling. *Information and Communication Teocnology Education* 6(2), 76-87.
- Yardım, S. (2011). *The effect of computer assisted and teacher-led story telling on vocabulary learning of 5th grade students* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, Y., Üstündağ, M. T., Güneş, E., ve Çalışkan, G. (2017). Dijital hikâyeleme yöntemi ile etkili Türkçe öğretimi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(2), 254-275.

Bilgi-İletişim Teknolojilerine Aşinalığın Cinsiyete Göre İncelenmesi: Türkiye ve Singapur PISA

Sıla ACUN¹
Başken Üniversitesi

İmgehan Özkan ELGÜN²
Başken Üniversitesi

Filiz KALELİOĞLU³
Başkent Üniversitesi

Özet

Bilgi ve İletişim teknolojilerinin (BİT) kullanımı ve erişimine yönelik olarak farklı ülkeler eğitim-öğretim etkinliklerindeki etkililiği artırmak, BİT yetkinliklerini kazandırmak ve okul ile BİT arasında bir bağ kurabilmek gibi konularda çeşitli yatırımlar yapmaktadır. Araştırmada PISA 2018 BİT anketinde yer alan maddelerden üretilen indeks değişkenlerden; genel BİT kullanımı (USESCH), BİT'e ilgi (INTICT), derslerde konu ile ilgili BİT kullanımı (ICTCLASS), ders dışında konu ile ilgili BİT kullanımı (ICTOUTSIDE) ve okulda BİT mevcudiyeti (ICTSCH) farklı bilişsel başarı düzeylerindeki iki ülke olan Singapur ve Türkiye açısından değerlendirilmiştir. Ayrıca sosyoekonomik düzey (ESCS) kontrol altında iken ülkelerin BİT değişkenlerinden aldıkları puanların cinsiyete göre farklılaşması incelenmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modeli ile desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini 6070 Türk, 5985 Singapur öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin analizinde t-tesisi ve MANCOVA analizleri gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda Singapurlu öğrencilerin BİT değişkenlerinden aldıkları puanları manidar olarak Türk öğrencilerden daha yüksektir. Yalnızca ICTCLASS değişkeni açısından Türk öğrenciler Singapurlu öğrencilerden daha yüksek puanlara sahiptir. Cinsiyet açısından Singapurlu öğrencilerin BİT ile ilgili değişkenlerden USESCH ve ICTSCH değişkenlerinde erkekler lehine bir farklılaşma mevcutken, Türk öğrencilerin ICTCLASS ve USESCH puanlarında yine erkekler lehine bir farklılaşma mevcuttur. Araştırma farklı ülkelerin verileri incelenerek tekrar edilebilir. Cinsiyet grupları arasındaki farkı azaltmak amacıyla uygulayıcılara dönük olarak BİT kullanımını içeren öğretim materyalleri tasarlanabilir. Farklı cinsiyet grubundaki öğrenciler ile nitel görüşmeler yaparak cinsiyet arasındaki farkın nedenleri ayrıntılı olarak incelenebilir.

Anahtar Kelimeler: PISA 2018, bilgi iletişim teknolojileri (BİT), cinsiyet, Türkiye, Singapur

Giriş

21. yüzyılın odak noktası olan bilgi iletişim teknolojileri (BİT) kullanımı, son dönemlerde farklı ülkeler tarafından başarıyla olumlu bir şekilde etkileyeceği düşünüldüğünden dolayı teşvik edilmektedir. Bu doğrultuda ülkeler; BİT ve eğitim-öğretim etkinliklerini daha işlevsel hale getirmek, BİT yetkinliklerini kazandırmak ve dijital dünya ile okul arasında bağ kurmak için çeşitli yatırımlar yapmaktadırlar (OECD, 2015). Öte yandan, ülkelerin yaptıkları yatırımların uzun ve kısa vadede sonuçları ise PISA gibi uluslararası uygulamalar sonucunda değerlendirilmektedir. PISA uygulamasında 15 yaş grubu örgün eğitime devam eden öğrencilerin matematik ve fen okuryazarlıkları ile okuma becerileri, bilişsel alanları ölçen testlerin yanında özyeterlik, tutum gibi duyuşsal özellikler ve BİT aşinalık anketleri bulunmaktadır. PISA 2018 BİT Aşinalık testinden elde edilen indeks değişkenler arasında; genel BİT kullanımı (USESCH), BİT'e ilgi (INTICT), derslerde konu ile ilgili BİT kullanımı (ICTCLASS), ders dışında konu ile ilgili BİT kullanımı (ICTOUTSIDE) ve okulda BİT mevcudiyeti (ICTSCH) yer almaktadır (OECD, 2019a).

Cinsiyete bağlı olarak BİT'e erişim ve kullanım konusunda yapılan araştırmalarda farklılıklar olduğu görülmektedir (Akca ve Buket 2016). Araştırmalar, gelişmiş ülkelerde cinsiyet arasındaki farkın azaldığını gösterse de erkeklerin BİT kullanımı ve erişimi konularında daha avantajlı olduğunu göstermektedir (Meri-

¹ Sorumlu Yazar. Arş. Gör. Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik Eğitimi Ana Bilim Dalı, silaacun0@gmail.com, ORCID:0000-0003-3544-4317

² Dr. Öğr. Üyesi, Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, ioelgun@baskent.edu.tr

³ Prof. Dr., Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, ORCID:0000-0002-7729-5674

Tuulia, Antero ve Suvi-Sadetta, 2017; van Deursen ve van Dijk, 2015; Papastergiou ve Solomonidou, 2005).

PISA 2018 uygulamasında farklı başarı düzeyindeki ülkelerin BİT'e yönelik değişkenlerinin karşılaştırılması eğitim sisteminde karar vericilerin, politika belirleyicilerin ve diğer paydaşların dikkatini çekeceği düşünülmektedir. PISA 2018 uygulamasında Singapurlu öğrenciler; okuma becerileri alanından 549, fen okuryazarlığından 551, matematik okuryazarlığından ise 569 puan alarak OECD ortalamasının üzerinde oldukça yüksek başarı göstermiştir. Türk öğrenciler ise; okuma becerilerinden 466, fen okuryazarlığında 468, matematik okuryazarlığından ise 454 puan alarak OECD ortalamasının altında kalmıştır. Buradan hareketle bilişsel testlerde yüksek başarı gösteren ve OECD ortalaması altında kalan farklı başarı düzeyindeki iki ülkenin BİT değişkenlerinin incelenmesi bu çalışmada merak konusu olmuştur. Bu nedenle, bu araştırmanın amacı; PISA 2018 uygulamasına katılmış olan Türk ve Singapurlu öğrencilerin bilgi iletişim teknolojileri ile ilgili değişkenlerin (USESCH, INTICT, ICTCLASS, ICTOUTSIDE, ICTSCH) düzeylerinin incelenmesi ve sosyo-ekonomik düzey (ESCS) kontrol altına alındığında bu iki ülkedeki öğrencilerin bilgi iletişim teknolojileri anketinden elde edilmiş olan değişkenlerin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığının ortaya konmasıdır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada;

1. Öğrencilerin bilgi iletişim teknolojileri değişkenleri düzeyleri açısından ülkeler (Türkiye ve Singapur) arasında manidar fark var mıdır?
2. Türk ve Singapurlu öğrencilerin, bilgi iletişim teknolojileri anketinden elde edilmiş olan değişkenler sosyo-ekonomik düzey (ESCS) kontrol değişkeni olarak alındığında cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Türkiye ve Singapur'daki öğrencilerin PISA uygulamasındaki BİT değişkenlerinin incelendiği bu araştırma, nicel araştırma yöntemleri arasında yer alan genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli ile desenlenmiştir. İlişkisel tarama modelinde, iki ya da daha fazla değişken arasındaki değişimin varlığı veya derecesinin belirlenmesi amaçlanır (Karasar, 2020). Bu tür modellerde var olan ilişkilerin yorumlanması mümkün iken neden-sonuç ilişkisi aranmamaktadır.

Örneklem

PISA uygulamasında 15 yıl 3 ay ve 16 yıl 2 ay yaş aralığında olan örgün eğitime devam eden öğrencilerden veriler toplanmaktadır (OECD, 2019a). Bu doğrultuda PISA 2018 evrenini 79 ülkede eğitim gören 15 yaş grubundaki yaklaşık 32 milyon öğrenci oluşturmaktadır. Evreni temsil etmek amacıyla iki aşamalı tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak yaklaşık 710.000 öğrenci seçilmiştir. İlk aşamada okul seçilme ölçütü, ikinci aşamada ise seçilen okuldan öğrenci seçilme ölçütü belirlenerek örneklem oluşturulmaktadır (OECD, 2019b).

Bu araştırmada ise Türkiye'den uygulamaya katılmış olan 6890, Singapur'dan ise 6676 öğrencinin verisi ile analize başlanmıştır. Uç değer ve kayıp verilerin veri setinden silinmesi ardından Türkiye örnekleme 6070, Singapur verisi ise 5985 katılımcı içermektedir.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

PISA 2018 uygulamasına ait bahsedilen veriler OECD resmi internet sitesi üzerinden elde edilmiştir (<https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>). PISA uygulaması sonucu elde edilen veriler tüm araştırmacıların kullanımına açıktır. "Bilgi ve İletişim Teknolojileri Aşinalığı" anketi, PISA uygulamasına katılan ülkelerin isteğine bağlı olarak uygulanmaktadır. Bu anket, öğrencilerin bilgi ve iletişim

teknolojilerini kullanması, bu teknolojilere yönelik tutumunu ve aşinalığını yoklayan sorulardan oluşmaktadır.

Veri Analizi

Araştırmanın problemlerinin çözümlenmesinde t testi ve çok değişkenli kovaryans analizi (MANCOVA) istatistikleri kullanılmıştır. İki ülke arasındaki puanların karşılaştırılması da t testi analizi, sosyo-ekonomik düzey değişkeni kontrol altına alındığında BİT değişkenlerinin cinsiyete göre farklılaşmasının incelenmesinde ise MANCOVA analizi yapılmıştır. Analizleri gerçekleştirmeden önce, normal dağılım incelemesi, tek ve çok değişkenli uç değerler varyansların homojenliği, artıkların normal dağılım göstermesi, kontrol değişkeni ile tüm alt gruplardaki regresyon eğimlerin eşitliği varsayımları karşılanmıştır.

Bulgular

Singapur ve Türkiye'deki öğrencilerin bilgi iletişim teknolojilerine aşına olma durumlarına ilişkin değişkenlerden alınan puanların ortalamasının ülkeler arasında manidar olarak farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Singapurlu ve Türk öğrencilerin BİT değişkenleri puanlarının incelenmesi sonucunda elde edilen t testi sonuçları Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 35

Ülkelere Göre BİT değişkenlerinin karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonucu

	Türkiye		Singapur		Ort.farkı	t	sd	p
	<i>n</i> = 6070		<i>n</i> = 5985					
	\bar{X}	S_x	\bar{X}	S_x				
Okulda genel BİT Kullanımı (USESCH)	-0.19	1.06	0.07	0.87	0.26	14.43	12053	0.000
BİT'e ilgi (INTICT)	-0.14	1.15	0.40	0.93	0.54	28.31	12053	0.000
Derslerde konuyla ilgili BİT kullanımı (ICTCLASS)	0.23	1.03	-0.35	0.93	-0.58	-32.55	12053	0.000
Ders dışında konuyla ilgili BİT kullanımı (ICTOUTSIDE)	-0.03	1.00	0.09	1.03	0.12	6.47	12053	0.000
Okulda BİT mevcudiyeti (ICTSCH)	5.47	2.71	6.82	1.90	1.35	31.73	12053	0.000

Tablo 1 incelendiğinde; genel BİT kullanımı (USESCH) ($t(12053) = 14.43, p < .05$), BİT'e ilgi (INTICT) ($t(12053) = 28.31, p < .05$), derslerde konuyla ilgili BİT kullanımı (ICTCLASS) ($t(12053) = -32.55, p < .05$), ders dışında konuyla ilgili BİT kullanımı (ICTOUTSIDE) ($t(12053) = 6.47, p < .05$), okulda BİT mevcudiyeti (ICTSCH) ($t(12053) = 35.48, p < .05$) puanlarının anlamlı olarak iki ülke arasında farklılaştığı görülmektedir. ICTCLASS hariç BİT değişkenlerinde Singapurlu öğrencilerin ortalamaları manidar olarak daha yüksek iken, ICTCLASS değişkeninde Türk öğrencilerin ortalamaları manidar olarak daha yüksektir.

Sosyo-ekonomik düzey (ESCS) ortak değişken olarak alındığında USESCH, INTICT, ICTCLASS, ICTOUTSIDE, ICTSCH cinsiyete göre farklılaşması Türkiye ve Singapur bazında analiz edilmiştir. Tablo 2'de Türk ve Singapurlu öğrencilerin, sosyo-ekonomik düzey (ESCS) puanlarına göre düzeltilmiş bilgi iletişim teknolojileri aşinalık puanlarının cinsiyete göre MANCOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 36

ESCS Puanlarına Göre Düzeltilmiş BİT Aşinalık Değişkenlerinin Cinsiyete Gruplarına Göre MANCOVA Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Bağımlı Değişkenler	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Singapur	Cinsiyet	USESCH	5.44	1	5.44	7.22	0.007	0.001	E>K
		INTICT	0.60	1	0.60	0.70	0.402	0.000	-
		ICTCLASS	3.04	1	3.04	3.60	0.058	0.001	-
		ICTOUTSIDE	0.83	1	0.83	0.81	0.369	0.000	-
		ICTSCH	46.67	1	46.67	13.00	0.000	0.002	E>K
Türkiye	Cinsiyet	USESCH	46.69	1	46.69	42.04	0.000	0.007	E>K
		INTICT	1.22	1	1.22	0.95	0.330	0.000	-
		ICTCLASS	12.34	1	12.34	12.34	0.001	0.001	E>K
		ICTOUTSIDE	1.11	1	1.11	1.13	0.288	0.000	-
		ICTSCH	14.56	1	14.56	2.01	0.156	0.000	-

Tablo 2 sonuçlarına göre; Türk öğrencilerin ESCS düzeyleri kontrol altına alındığında INTICT ($F(1, 6067) = 0.95, p > .05$), ICTSCH ($F(1, 6067) = 2.01, p > .05$) ve ICTOUTSIDE ($F(1, 6067) = 1.13, p > .05$) değişkenlerinde cinsiyete göre farklılaşma gözlenmezken, USESCH ($F(1, 6067) = 42.04, p < .05$), ICTCLASS ($F(1, 6067) = 12.34, p < .05$) ve cinsiyete göre anlamlı farklılaşmaktadır. Erkeklerin kızlardan daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmektedir.

Singapurlu öğrencilerin analiz sonuçları incelendiğinde ESCS kontrol altındayken; INTICT ($F(1, 5982) = 0.70, p > .05$), ICTCLASS ($F(1, 5982) = 3.60, p > .05$), ICTOUTSIDE ($F(1, 5982) = 0.81, p > .05$) değişkenlerinde cinsiyete göre farklılaşma gözlenmezken, USESCH ($F(1, 5982) = 7.22, p < .05$) ve ICTSCH ($F(1, 5982) = 13.00, p < .05$) puanlarında cinsiyete göre anlamlı farklılaşma vardır. Anlamlı fark; erkeklerin kızlardan daha fazla USESCH ve ICTSCH değerlerine sahip olduğu görülmektedir.

Tartışma

Alanyazında ülkelerdeki BİT kullanımının ve erişiminin cinsiyete göre değişimine ilişkin farklı çalışma sonuçları olsa da erkeklerin kızlara göre BİT kullanımının daha önde olduğunu gösteren çalışmalar, bulunan sonuçlarla örtüşmektedir (Meri-Tuulia, Antero ve Suvi-Sadetta, 2017; van Deursen ve van Dijk, 2015; Papastergiou ve Solomonidou, 2005). Çalışmanın sonuçları göz önünde bulundurularak Türkiye'deki BİT değişkenine göre alınan puanların çoğunlukla Singapur'dakilerden daha geride kaldığı görülmüştür. Bu durum başarı düzeyi daha önde olan ülkelerin BİT kullanımında da daha ileride olduğu şeklinde yorumlanabilir. Cinsiyet açısından incelendiğinde ise ESCS kontrol altındayken iki ülke arasında, erkek ve kızların BİT'e ilgi ve ders dışında konu ile ilgili BİT kullanımlarında anlamlı fark görünmezken, okulda ve evde BİT kullanımlarında erkeklerin lehine artış olduğu görülmektedir. Singapurlu öğrencilerde derste konu ile ilgili BİT kullanımı cinsiyetten etkilenmezken, Türk öğrencilerde erkekler derste konu ilgili daha fazla BİT kullanımı yapmaktadır.

Öneriler

Bu bağlamda benzer çalışmalar başarı düzeyi yüksek diğer ülkeler ve Türkiye arasında tekrar yapılarak daha detaylı sonuçlara ulaşılabilir. Bu bağlamda benzer çalışmalar başarı düzeyi yüksek diğer ülkeler ve Türkiye arasında tekrar yapılarak daha detaylı sonuçlara ulaşılabilir.

Başarı düzeyi sadece yüksek ülkeler arasında benzer çalışmalar yapılarak BİT aşinalık değişkenleri incelenebilir. Cinsiyete göre bakıldığında, kadınların daha az bit kullanmasının önüne geçmek için, sınıf içerisinde konuyla ilgili BİT kullanımının artıracak öğretim materyallerinin geliştirilmesi sağlanabilir. Erkeklerin kadınlardan daha yüksek BİT aşinalık puanlarına neden sahip olduklarına ilişkin daha ayrıntılı bilgi elde edinmek amacıyla cinsiyet grupları göz önüne alınarak çeşitli nitel çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

Akca, E. B. ve Buket, K. (2016). “Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Perspektifinden Dijital Bölünme ve Farklı Yaklaşımlar”, *Intermedia International e-Journal*, 3(5), 301-319. DOI: 10.21645/intermedia.2017.16

Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (35. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Meri-Tuulia, K., Antero, K. ve Suvi-Sadetta, K. (2017). Differences between the genders in ICT skills for Finnish upper comprehensive school students: Does gender matter? - *International journal of media, technology and lifelong learning*, 13(2), DOI:10.7577/seminar.2304

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019a). PISA 2018 results (volume I): What students know and can do? Paris: OECD Publishing.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019b). PISA 2018 assessment and analytical framework. Paris: OECD Publishing.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*, PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>.

Papastergiou, M., ve Solomonidou, C. (2005). Gender issues in internet access and favourite internet activities among Greek high school pupils inside and outside school. *Computers & Education*, 44(4), 377–393. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2004.04.002>

van Deursen, A. J. A. M. ve van Dijk, A. G. M. (2015). Internet skills levels increase, but gaps widen: a longitudinal cross-sectional analysis (2010-2013) among the Dutch population. *Information, Communication & Society*, 18(7), 782–797. DOI: 10.1080/1369118X.2014.994544

Oyunda Anlatı Kullanımının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Fatma ÇAPAN¹

MEB

Özlem ÜZÜMCÜ²

Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Özet

Problem Durumu: Oyunların bireylerde iyileştirici etkisi düşünüldüğünde bireyleri hem mevcut duruma hazırlaması hem de gelecekte karşılaşacağı durumların üstesinden gelebilmesi açısından önem arz ettiği görülmektedir. Eğitim öğretim alanında oyunların kullanımının bireylerin eğlenerek öğrenmesi üzerinde olumlu etkisi olduğu düşünülmektedir. Bu açıdan incelendiğinde anlatının anlamsal katmanının oyun bileşeni olarak oyunlarda etkili bir unsur olduğu tespit edilmiştir. *Araştırmanın Amacı:* Oyunların anlatı kapsamında farklı değişkenler açısından etkisinin incelenmesi amacı ile 2018-2023 yılları arasında Yüksek Öğretim Kurumu Tez Merkezi'nde yayınlanmış olan ve konusu "oyun" ve "eğitsel oyun" olan eğitim alanındaki tezlerin anlatı kapsamında yıllara göre dağılımı, örneklem dağılımı, araştırmanın yapıldığı disiplin alanı, oyun kullanılan konu, oyun çeşitleri, oyunun tezdeki kullanım amaçları, oyunda zorluk seviyesi, kullanılan oyunun araştırmacının tasarımı olup olmadığı, oyunda hikaye varlığı, ve anlatı unsurları açısından incelenmiştir. *Yöntem:* Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Araştırma örneklemini için Yüksek Öğretim Kurumu Tez Merkezi'nde yayınlanmış olan doktora ve yüksek lisans tezleri arasından önce "oyun" ve "eğitsel oyun" anahtar kelimeleri ile arama yapılmış ve "eğitim ve öğretim" olarak filtreleme yapılmıştır. Böylelikle 2018-2023 yılları arasındaki oyun ve eğitsel oyun alanında 413 tez araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Belirlenen konu alanlarına göre dokümanların analizleri yapılmıştır. *Bulgular ve Sonuç:* Oyun içeren tezlerin daha çok İngilizce, okul öncesi, fen alanlarında olduğu görülmüştür. İlköğretim ve ortaöğretim öğrencileriyle daha çok çalışılan araştırmalarda amaç genellikle motivasyon, akademik başarı ve beceriler üzerine olmuştur. Anlatı oyunlarının eğitim öğretim ortamlarında olumlu etkisinin fazla olduğu ancak anlatı kullanımına yeterli düzeyde yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. *Öneriler:* Eğitimde önemli yeri olan anlatının oyunlarda kullanımına daha fazla yer verilmelidir.

Giriş

Oyunlar, bugün dünyanın en popüler eğlence unsurlarından biri haline gelmiştir. Oyunbirçok birey için eğlence keşif ve bağlantı kurma aracıdır. Murray (1938)' e göre bireylerin her açıdan sağlıklı olabilmesi için hem mental hem de fizyolojik ihtiyaçlarının karşılanması gereklidir. Oyunlar bu ihtiyaçların karşılanması açısından büyük öneme sahiptir. Bebeklikten yetişkinliğe kadar bireyler stresle başa çıkmak, sosyalleşebilmek, öğrenmek, keşfetmek, güç ve başarı kazanmak vb. birçok amaç için oyun oynamaktadır.

Vygotsky, oyunu bilişsel gelişime önemli ölçüde katkı sağlayan toplumsal bir etkinlik olarak tanımlamaktadır. Oyun, çocukların sosyal ve bilişsel becerilerini geliştirerek bugünle ve gelecekle olan ilişkilerini etkileyen doğal bir araçtır(Öğretim, 2008).Oyun, amaçlı ya da amaçsız gerçekleştirilen herhangi bir kural olsun ya da olmasın bireylerin kendi motivasyonları ile süreçte etkin yer aldığı bilişsel, duygusal, fiziksel, sosyal ve dil gelişimini sağlayan gerçek hayatın bir parçası olan etkinliklerdir(Türk Dil Kurumu: 2017).

Eğitsel oyunlar ise oyun bileşenleri, mekanikleri, kuralları ve eğitsel kazanımları olan etkinliklerden oluşmaktadır.

Eğitim ve öğretim sırasında bireylerin ders dikkatlerini uzun süre konuya odaklaması oldukça zordur. Ancak eğitim öğretimin içinde oyunun olduğu alanyazın çalışmalarına baktığımızda oyun bireylerin dikkatinin konu üzerinde odaklanılmasını sağlarken aynı zamanda eğlenerek öğrenme ortamını oluşturmaktadır(Yağız, 2007).Oyun esnasında bireylerin oyunda akışa uyum sağlaması ve öğrenme sürecindeki stresi atabilmesi öğrenmeyi kolaylaştırabilmektedir.

¹ Sorumlu Yazar. MEB, fatma.capan@std.hku.edu.tr

² Dr. Öğr. Üyesi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Dijital Oyun Tasarımı Bölümü, ozlem.uzumcu@hku.edu.tr

Oyun bireyleri sadece mevcut duruma hazırlamaz. Aynı zamanda gelecekte karşılaşacağı durumlara uyum sağlaması üzerinde de etkisi büyüktür. Oyun eğitimde kalıcılığı artırdığı gibi toplumsal kuralları ve kültürü de aktarabilmenin en kolay en etkili yollarından biridir. Bu sayede sadece öğretim aşamasında değil eğitim aşamasında da bireylerin hızlıca karar vermesini, becerilerini farketmesini ve toplumda var olmasını sağlayabilmektedir (UskanveBozkuş, 2019).

Araştırmalar sonucunda oyunlar; aksiyon oyunları, dövüş oyunları, nişan alma oyunları, macera oyunları, simülasyon oyunları, spor-spor simülasyon oyunları, kart oyunları, çevrimiçi oyunlar, kutu oyunları, eğitsel oyunlar vb. olarak farklı oyun çeşitleri karşımıza çıkmaktadır(Prensky, 2001). Eğitsel oyunlar; bilgisayar oyunları, algı oyunları, nesne oyunları; dramatik oyunlar ise sosyo-dramatik oyun, terapötik oyun gibi alt başlıklara sahiptir (Aytaş & Uysal,2017).

Oyun dinamikleri, mekanikleri ve bileşenleri ile bir bütündür(Werbach, 2016).Bu bütünlük oyun ve oyuncu arasında uyum sağlaması adına önemlidir. Oyun dinamikleri oyunlardaki temel yapıdır. Kısıtlamalar, duygular, meydan okuma, kaynak edinimi, şans faktörü, işbirliği, rekabet vb. unsurlardır. Oyun mekaniği oyunda sürekli tekrarlanan atlamak, koşmak, fırlatmak, eşleştirmek, yakalamak vb. eylemlerdir. Oyunda ilerleyebilmek ve oyunu tamamlayabilmek için bu eğlenceli unsurlar gereklidir (Şen ocak& Bozkurt, 2020). Oyun bileşenleri ise oyunu daha kurallı amaçlı daha eğlenceli hale getiren unsurlardır. Oyundaki hikâyeler, karakterlere, karakterlere ait özellikler ödüller, geri bildirimler seviyeler engeller ortamı belirleyen unsurlar oyun bileşenleri olarak karşımıza çıkar(Bozkurt& GençKumtepe,2014).Bu bağlamda oyundaki akışın, motivasyonun eğlencenin vb. unsurları etkilemesi açısından oyun bileşenlerinden anlatı unsurları irdelenmek istenmiştir.

Anlatı kelime anlamıyla hikâye, tahkiye, söylem anlamlarına gelmektedir. Anlatı ve hikâye birbirinin yerine kullanılsa da aslında anlamsal olarak farklılık vardır. Hikâye zamansal olarak başlangıcı ortası ve sonu olan anlatılardan oluşmaktadır. Bu nedenle hikâye anlatıdan daha kapsamlıdır (Uğuz & Tekinal, 2021).

Anlatının ders içinde kullanımının öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde ilgi, motivasyon ve kalıcılığı artırdığı görülmüştür (Renate vd., 2017).Anlatı oyuncuda duygusal bir etki yaratarak merak duygusunu harekete geçiren oyuncunun oyuna başlamasında ve devam etmesinde etkili olan oyun elementidir. Anlatıyı oyunda kullanmanın, oyuncuların katılımını motive etmek ve onları oyun akışına katmak için çok önemlidir(Robinson ve Bellotti, 2013).Öğretmen ve öğrencilerin yeni beceriler ve yeterlilikler geliştirebilmesi için oyunda zengin ve ilgi çekici anlatı ve anlatı unsurlarına yer verilmesi öğrenme deneyimini artırmıştır (Mawasivd., 2022).Oyunlaştırmaya eklenen anlamsal bir katman (hikâye veya tema) oyunun çekirdeği haline gelebilir ve bunun oyunlaştırma üzerinde büyük bir etkisi olduğu görülmektedir.

Bu araştırmada, 2018-2023 yılları arasında Yüksek Öğretim Kurumu Tez Merkezi'nde yayınlanmış olan ve konusu "oyun" ve "eğitsel oyun" olan eğitim alanındaki tezlerin anlatı kapsamında bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu değişkenler tezlerin yıllara göre dağılımı, örneklem dağılımı, araştırmanın yapıldığı disiplin alanı, oyun kullanılan konu, oyun çeşitleri, oyunun tezdeki kullanım amaçları, oyunda zorluk seviyesi, kullanılan oyunun araştırmacının tasarımı olup olmadığı, oyunda hikaye varlığı,ve anlatı unsurları olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılacak konu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı dokümanların analizini ve değerlendirilmesini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).Doküman incelemesi ile araştırılan konu ile ilgili yazılı belgeler konu hakkında anlam çıkarmak, anlayış oluşturmak ve bilgi geliştirmek için titizlikle ve sistematik olarak incelenir ve yorumlanır.

Örneklem

Veri aralığına karar verilirken son beş yıl (2018-2023) esas alınmıştır. Veriler elde edilirken Yüksek Öğretim Kurumu Tez Merkezi'nde yayınlanmış olan doktora ve yüksek lisans tezleri arasından önce “oyun” ve “eğitsel oyun” anahtar kelimeleri ile arama yapılmış ve “eğitim ve öğretim” olarak filtreleme yapılmıştır. Böylelikle 2018-2023 yılları arasındaki Yüksek Öğretim Kurumu Tez Merkezi'ndeki “oyun” ve “eğitsel oyun” alanında yazılmış olan 373'ü yüksek lisans, 40'ı doktora tezi olmak üzere toplam 418 tez belirlenmiş ancak bu tezlerden 5 tanesi erişime kapalı olduğu için 413 tez araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Analiz

Althedie (1996) doküman analizi aşamaları takip edilerek; dokümanlarda dâhil edilecek kriterleri belirleme, doküman ve veri toplama, temel analiz alanlarını belirleme, dokümanı kodlama, doğrulama ve analiz etme basamakları takip edilmiştir.

2018-2023 yılları arasında Yüksek Öğretim Kurumu Tez Merkezi'nde yayınlanmış olan ve konusu “oyun” ve “eğitsel oyun” olan eğitim alanındaki tezlerin anlatı kapsamında aranan başlıklar; yayınlandığı yıl, konu alanı, araştırmanın örnekleme, oyun kullanılan araştırmalarda örneklem, oyunun kullanıldığı disiplin/alan, oyun çeşitleri, oyunun tezdeki kullanım amaçları, oyunda zorluk seviyesi, ilgili oyunun hazır ya da tasarım oyun olma durumu, oyunlarda anlatı varlığı, anlatı kullanılan oyunlarda anlatı unsurlarının kullanım durumu, anlatı kullanımının hazır –tasarlanmış ve uyarlanmış oyunlardaki dağılımı şeklindedir.

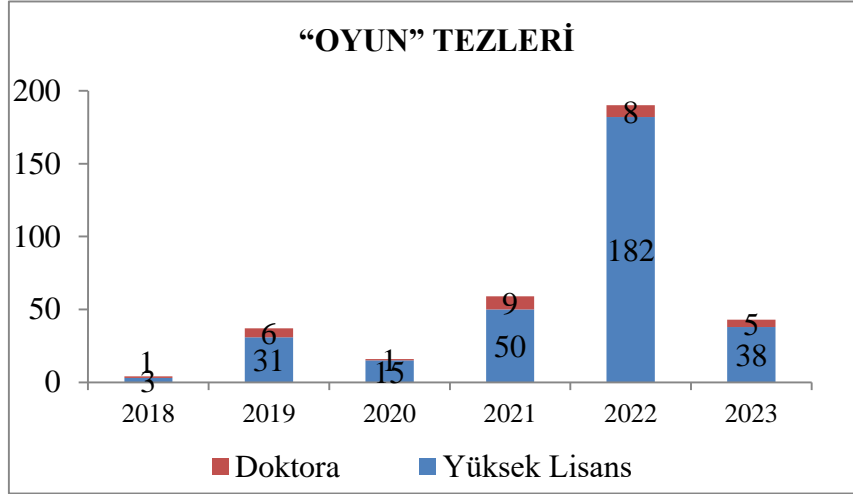
Bulgular

I.2018-2023 yılları arasında Yüksek Öğretim Kurumu Tez Merkezi'nde yayınlanmış olan ve konusu “oyun” olan tezler yıllara göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

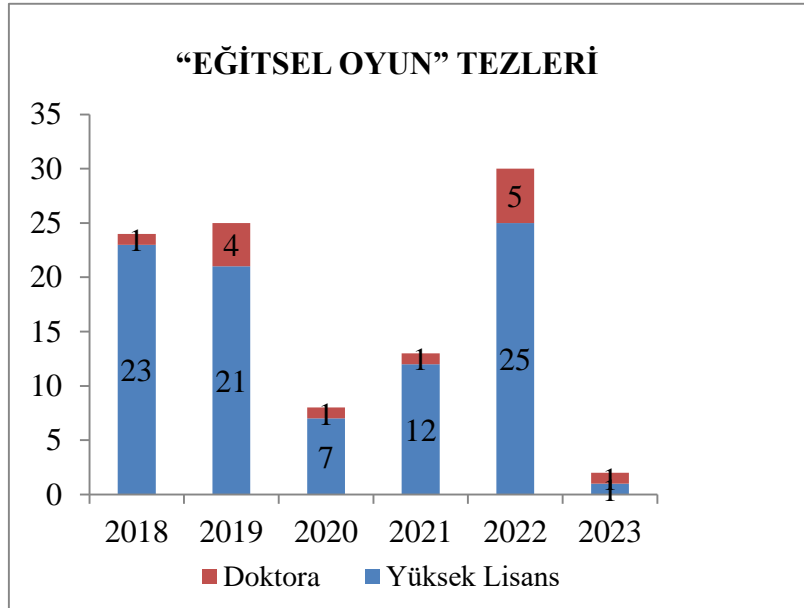


Tablo 1' de tezlerin yıllara göre dağılımı verilmiştir. 413 tez incelendiğinde Yüksek Lisans tezlerinde ve Doktora tezlerinde en fazla 2022 yılında; en az 2020 yılında eğitsel oyun ve oyun konulu çalışmalara yer verildiği görülmektedir.

II.2018-2023 yılları arasında Yüksek Öğretim Kurumu Tez Merkezi'nde yayınlanmış olan tezler "Oyun Türleri" açısından incelendiğinde nasıl bir dağılım göstermektedir.

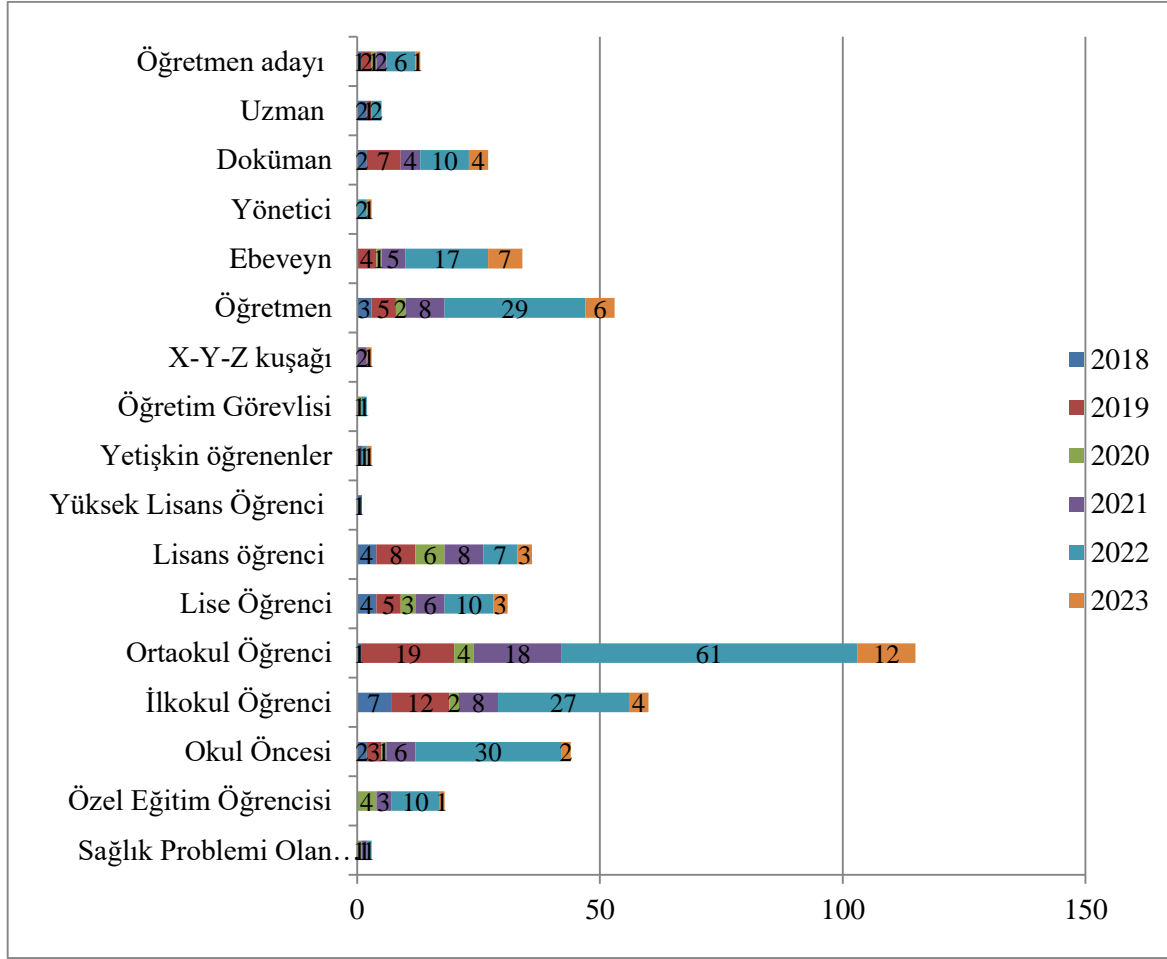


Konusu oyun olan tezler incelendiğinde Yüksek Öğretim Kurumu Tez Merkezi'nde 319 yüksek lisans tezine; 30 doktora tezine erişim sağlanmıştır. Konusu oyun olan araştırmaların en fazla 2022 yılında yüksek lisans ve doktora çalışmalarında yer verildiği görülmektedir. Oyun konusundaki araştırmalara az 2018 yılında yer verildiği gözlenmiştir.



Yüksek Öğretim Kurumu Tez Merkezi'nde yayınlanmış olan ve konusu "eğitsel oyun" erişime açık 102 tez incelendiğinde Yüksek Lisans tezlerinde ve Doktora tezlerinde en fazla 2022 yılında eğitsel oyun konulu çalışmalara yer verildiği görülmektedir.

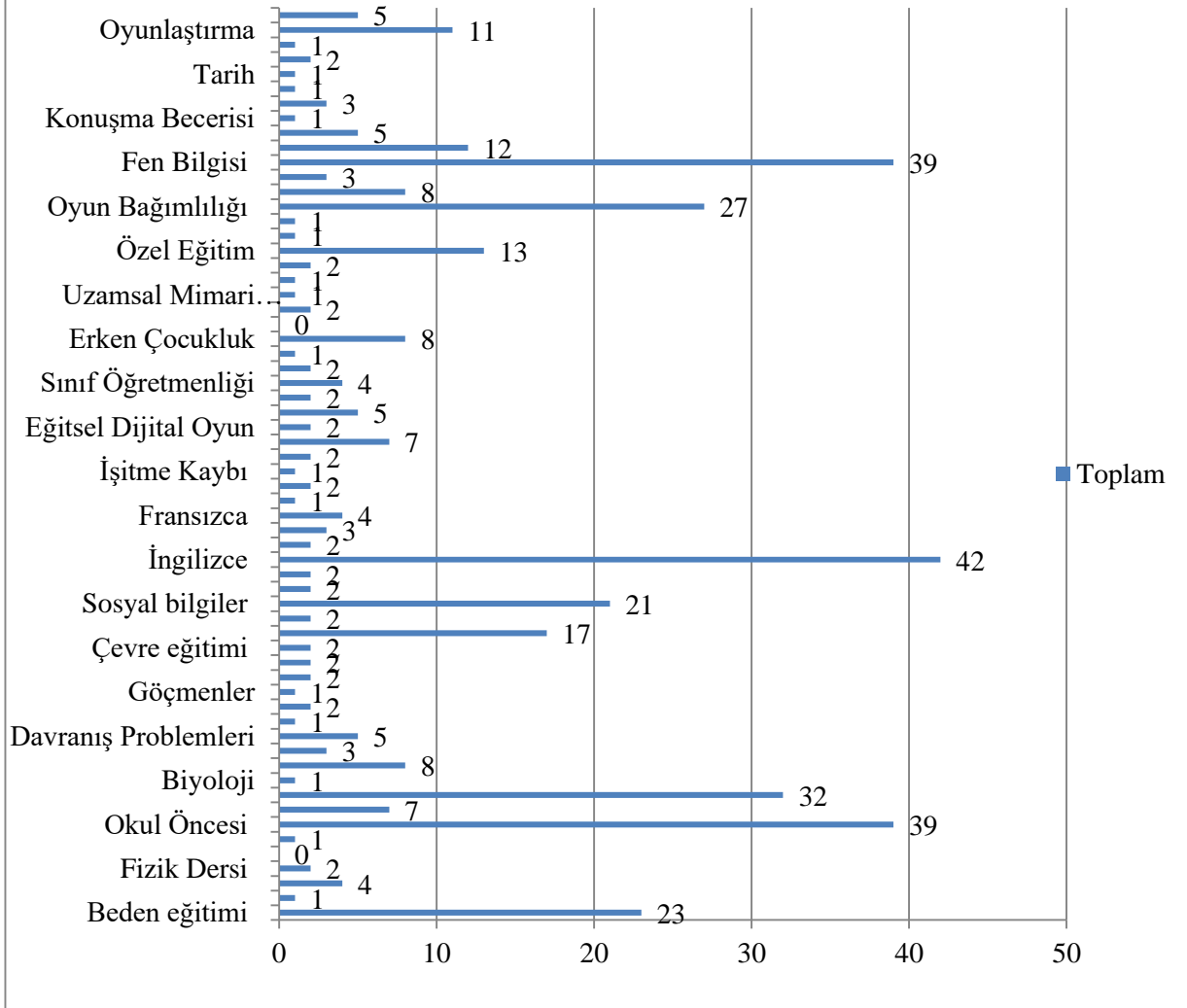
III.2018-2023 yılları arasında Yüksek Öğretim Kurumu Tez Merkezi'nde yayınlanmış olan ve konusu "oyun" ve "eğitsel oyun" olan eğitim alanındaki tezlerde örneklem dağılımı, açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?



Tablo 3’de verilmiş olan örneklem dağılımında doküman analizi yapılan tezlerden en fazla Ortaokul öğrencileri (115 araştırma) ile araştırmalar gerçekleştirildiği; sadece bir araştırmada yüksek lisans öğrencilerine yer verildiği tespit edilmiştir. Sağlık problemi olan çocuklarla, öğretim görevlileri ve yetişkin öğrenciler ile çalışmaların çok az sayıda olduğu gözlenmiştir.

IV.2018-2023 yılları arasında Yüksek Öğretim Kurumu Tez Merkezi ’nde yayınlanmış olan ve konusu “oyun” ve “eğitsel oyun” olan eğitim alanındaki tezlerin oyun kullanılan Disiplin Alanları açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?

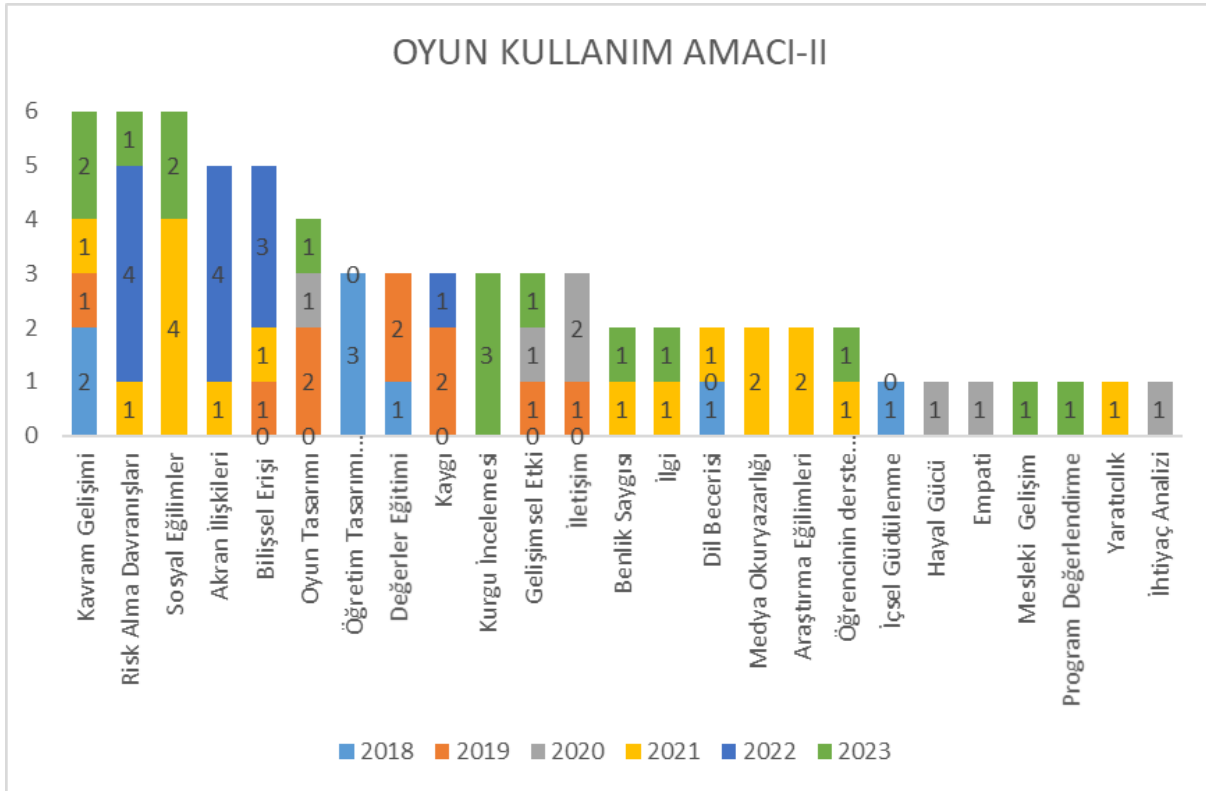
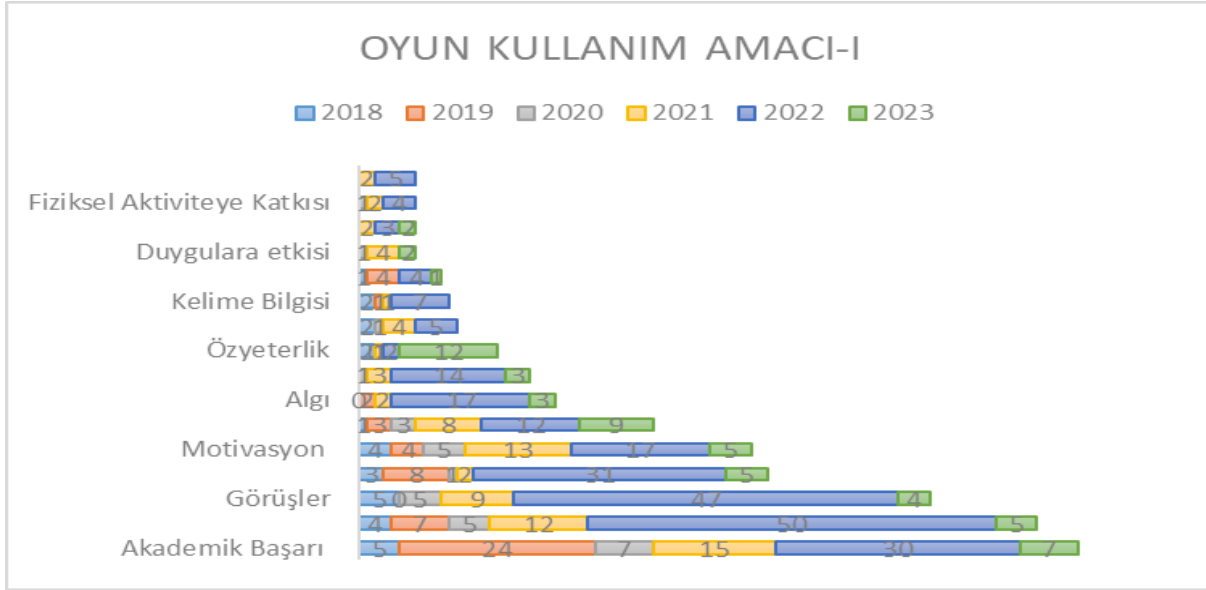
TEZLERDE OYUN KULLANILAN DİSİPLİN ALANLARININ DAĞILIMI



Doküman analizi sonucunda Yüksek Lisans tezlerinde ve Doktora tezlerinde 42 tez ile en fazla İngilizce alanında sonrasında 39 tez ile Okul Öncesi ve 39 tez ile Fen Bilgisi alanlarında araştırmalar yapılmıştır. Spor yöneticiliği , Çevrimiçi oyunlar, Biyoloji, Ehliyet eğitimi, Göçmenler, Tıp eğitimi İşitme kaybı, Müze, Uzamsal mimari tasarım, Oyun alışkanlığı, Oyun algısı, Yaratıcı düşünme becerisi, Konuşma Becerisi, konularının her birinde 1 tez olduğu gözlenmiştir. Yaratıcı Düşünme Becerisi, Spor Yöneticiliği Çevrimiçi Oyunlar konusunda yazılan birer tezin doktora tezi olduğu gözlenmiştir..

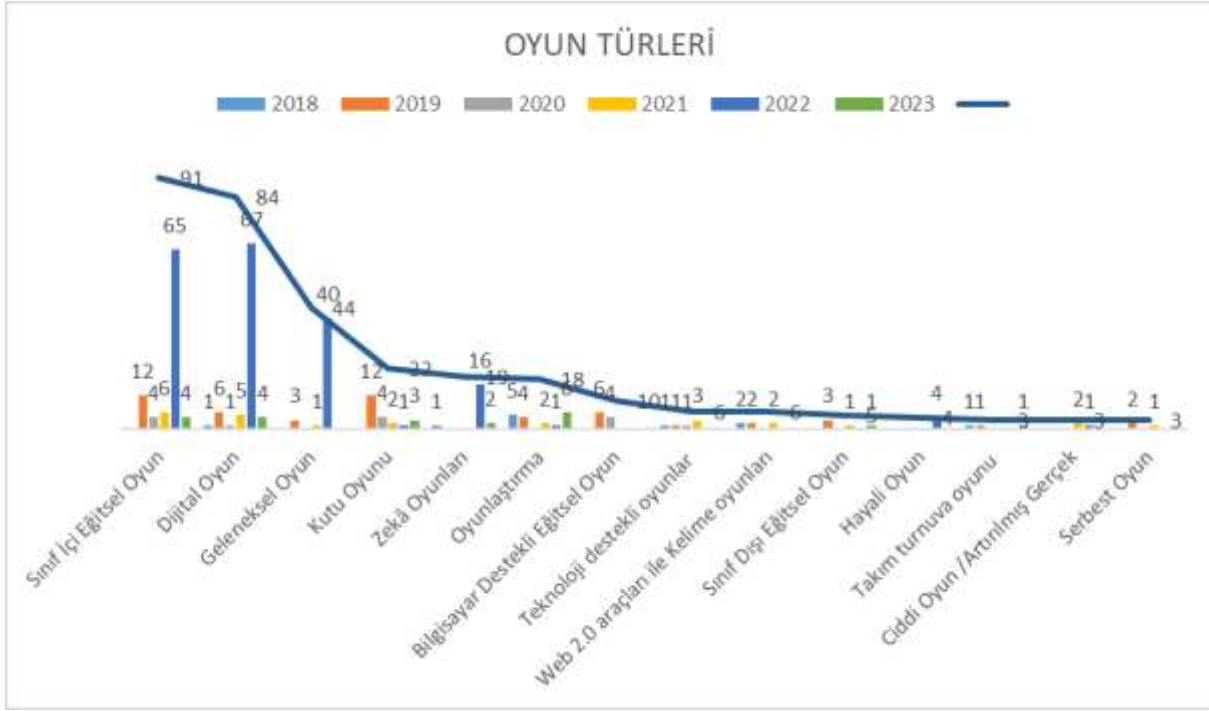
Araştırmamızdaki bu bulguları Karamustafaoğlu ve Kılıç(2020) 2010-2019 yılları arasındaki araştırmaları kapsayan doküman analizinde Fen Bilgisi olarak bulmuştur.Bu durum çalışmamızdaki verileri destekler niteliktedir. 2022 yılında İngilizce alanında yapılmış olan oyun ve eğitsel oyun içeren araştırmalardaki artış İngilizce konulu oyun araştırmalarının öne geçmesini sağlamıştır.

V.2018-2023 yılları arasında Yüksek Öğretim Kurumu Tez Merkezi'nde yayınlanmış olan ve konusu "oyun" ve "eğitsel oyun" olan eğitim alanındaki tezlerde oyun tezdeki kullanım amaçları açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?



Tablo 5’deki veriler incelendiğinde bir araştırmada birden fazla amaç kapsamında oyunların kullanıldığı gözlenmiştir. En fazla “Akademik Başarı” ölçmek amaçlı kullanılmış olsada 2022 yılında “Beceri Gelişimi” ölçmek amacı ile oyunların araştırmada daha fazla kullanıldığı gözlenmiştir.

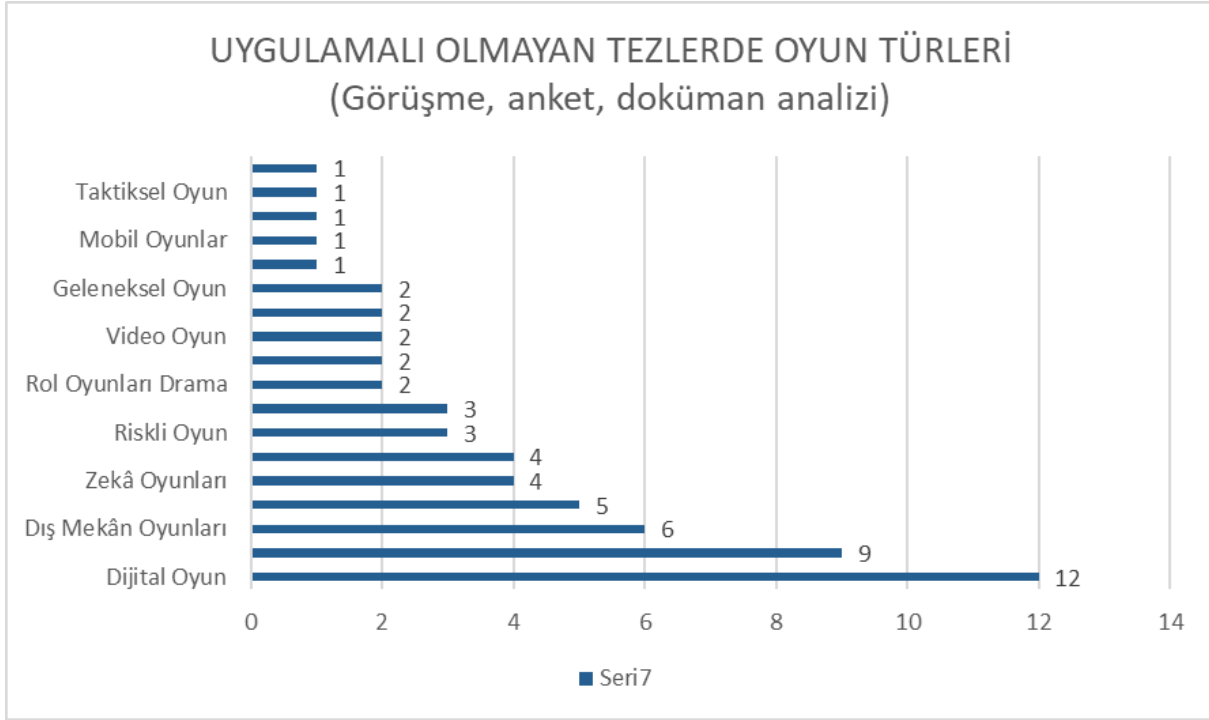
6.2018-2023 yılları arasında Yüksek Öğretim Kurumu Tez Merkezi’nde yayınlanmış olan ve konusu “oyun” ve “eğitsel oyun” olan eğitim alanındaki tezlerin oyun çeşitleri açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?



Tablo 6 'da incelendiğinde doküman analizi sonucunda Yüksek Lisans tezlerinde ve Doktora tezlerinde uygulama içeren araştırmalara bakıldığında oyun çeşiti olarak 91 tez ile en fazla sınıf içi eğitsel oyunlara ve 84 tezde dijital oyunlara rastlanmıştır. Masa oyunları, kutu oyunları, takım turnuva oyunlarındaki çalışmaların az sayıda olduğu görülmüştür.

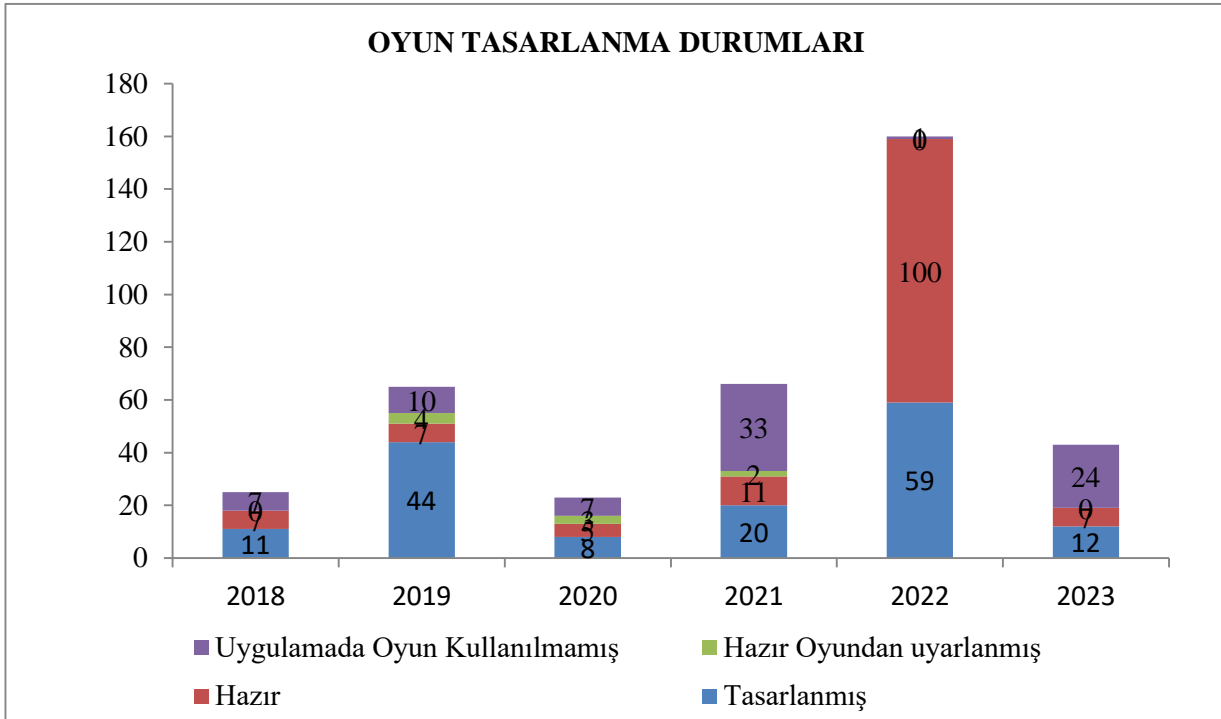
Oyun çeşitleri açısından değerlendirildiğinde 42 araştırmada anlatıya rastlanmıştır. En fazla anlatı kullanılan oyun çeşitinin de dijital oyunlarda yapılan araştırmaları kapsadığı gözlenmiştir.

7. 2018-2023 yılları arasında Yüksek Öğretim Kurumu Tez Merkezi'nde yayınlanmış olan ve konusu "oyun" ve "eğitsel oyun" olan eğitim alanındaki uygulama içermeyen tezlerde oyun türleri nasıl bir dağılım göstermektedir?



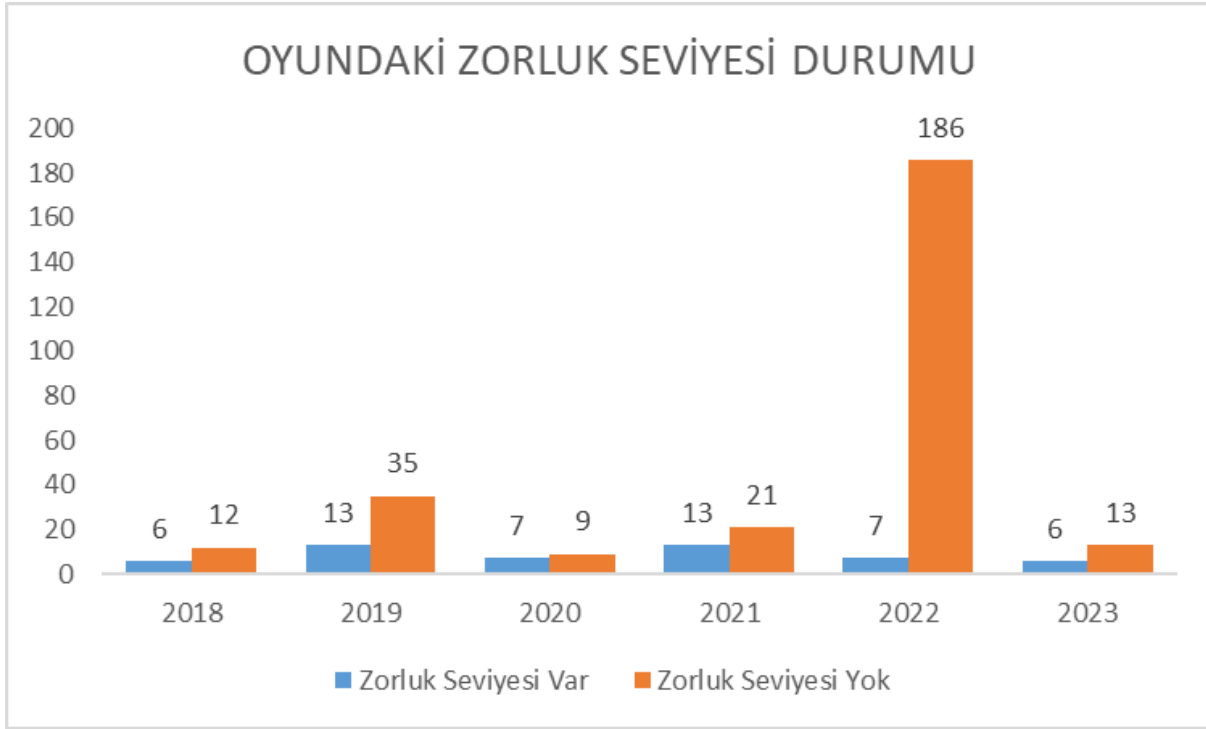
Tablo 7’deki veriler analiz edildiğinde en fazla dijital oyun bağımlılığı konusundaki araştırmalara yer verildiği gözlenmektedir.

8. 2018-2023 yılları arasında Yüksek Öğretim Kurumu Tez Merkezi’nde yayınlanmış olan ve konusu “oyun” ve “eğitsel oyun” olan eğitim alanındaki tezlerde kullanılan oyunun araştırmacının tasarımı açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?



Araştırmamızda hazır oyunların araştırmalarda kullanımının özellikle 2022 yılında ciddi artış göstermektedir. Bunu takiben tasarlanmış oyunlarında araştırmalarda kullanımının 2018’ den 2023’ e doğru araştırmalarda kullanımının arttığı tespit edilmiştir.

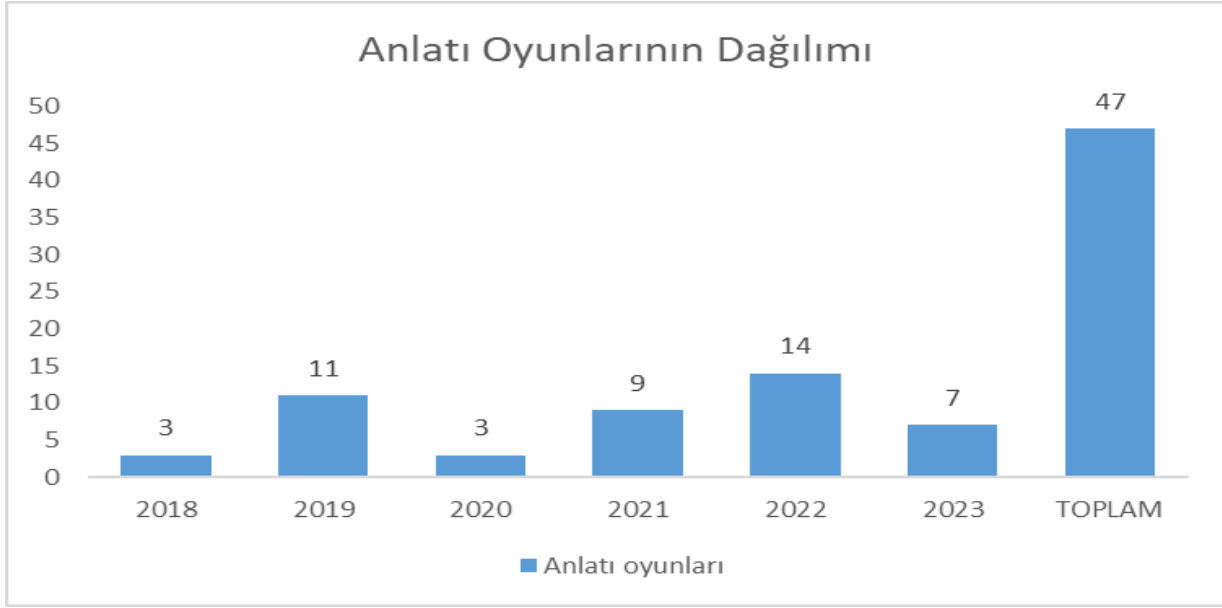
9. 2018-2023 yılları arasında Yüksek Öğretim Kurumu Tez Merkezi'nde yayınlanmış olan ve konusu "oyun" ve "eğitsel oyun" olan eğitim alanındaki tezlerde kullanılan oyunlar zorluk seviyesi açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?



Tablo 9' daki veriler incelendiğinde 276 araştırmada oyunlarda zorluk seviyesi olmadığı; 52 tane araştırmada ise kullanılan oyunların zorluk seviyesinin olduğu tespit edilmiştir. Zorluk seviyesi olan oyunların 37 tane araştırmada tasarlanmış oyunlar olduğu; 13 tanesinde hazır oyunların kullanıldığını; 1 tanesinde ise uyarlanmış oyunlardan yararlandığı analiz edilmiştir.

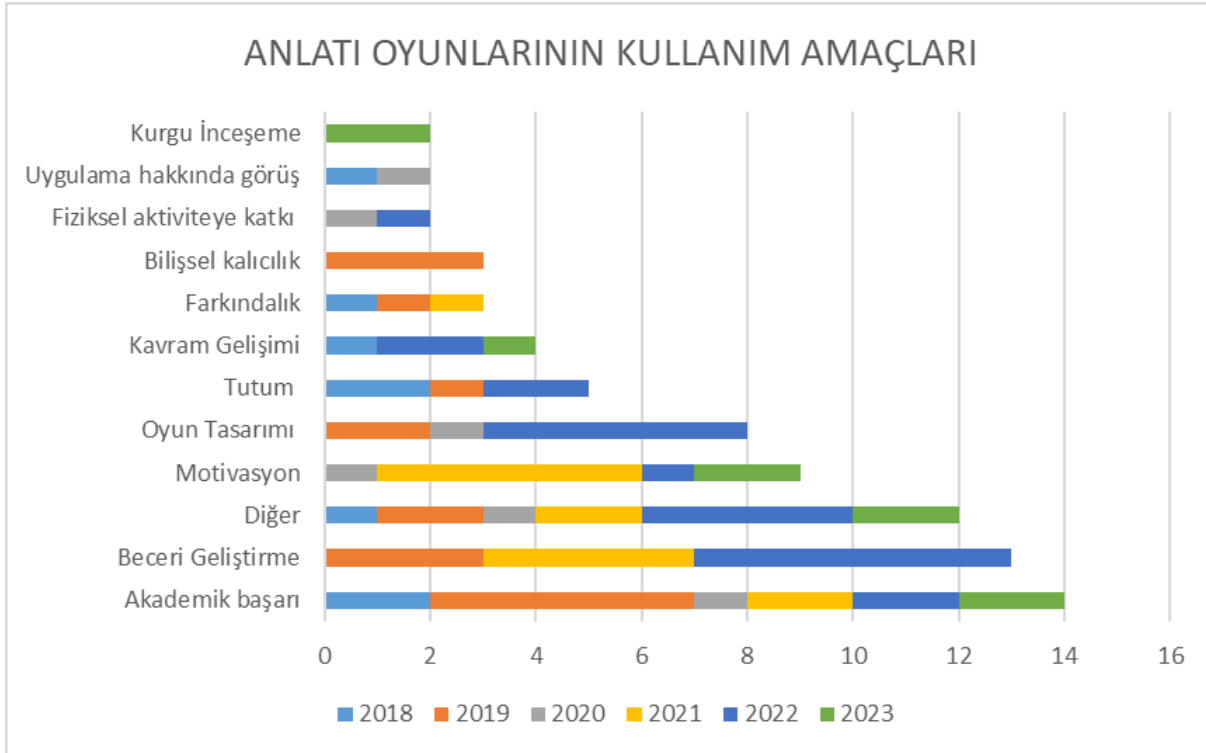
Araştırmacı tarafından tasarlanmış, zorluk seviyesine sahip ve oyunların anlatısının mevcut olduğu 16 araştırma tespit edilmiştir.

10.2018-2023 yılları arasında Yüksek Öğretim Kurumu Tez Merkezi'nde yayınlanmış olan ve konusu "oyun" ve "eğitsel oyun" olan eğitim alanındaki tezlerde kullanılan oyunlar anlatı açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?



Tablo 10’deki verilerde Araştırmalarda uygulamada oyun kullanılan tezlerde 47 oyunda anlatı olduğu ve en fazla anlatı oyunlarının 2022’de kullanıldığı gözlemlenmiştir.

11. 2018-2023 yılları arasında Yüksek Öğretim Kurumu Tez Merkezi’nde yayınlanmış olan ve konusu “oyun” ve “eğitsel oyun” olan eğitim alanındaki tezlerde kullanılan anlatı oyunlarının kullanım amacı açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?



Tablo 11’deki verilerde anlatı oyunlarının kullanım amacının Akademik başarı ve beceri gelişimi amacıyla kullanımın daha fazla olduğu gözlemlenmiş olup 2022 yılında beceri gelişimi amacı ile kullanımın anlatı oyunların daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

İlgili tezler anlatı kapsamında incelendiğinde ise analiz edilen 413 tezin sadece 47’inde anlatı olduğu ve çoğunda anlatı unsurlarına yer verildiği görülmüştür. Ancak araştırmamızın örneklem büyüklüğü ile kıyaslandığında elde edilen sonuçlara göre oyun içeren tezlerde anlatı kullanımının oldukça az olduğu

söylenbilir. Alan yazında ki çalışmalarda oyunlarda anlatı kullanımını çok önemli olmasına rağmen oyunlarda anlatı kullanımına pek rastlanılmadığını göstermektedir (Fors ve Lennerfors, 2017).

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada 2018 yılından itibaren oyun ve eğitsel oyun içeren tezlerin anlatı yönü başta olmak üzere bazı değişkenlere göre incelenmiştir. Buna göre incelenen çalışmalarında anahtar kelimeleri de dikkate alındığında bu araştırma kapsamında literatür taraması yapılırken “eğitsel oyun” anahtar kelimesi ile daha fazla araştırmaya ulaşıldığı gözlenmiştir. Oyunların uygulamalı olarak kullanıldığı araştırmalarda oyun içeren tezlerin en çok İngilizce eğitimi, okul öncesi, fen ve matematik eğitimi alanlarında olduğu görülmüştür. Örneklem dağılımı açısından incelendiğinde çalışmaların en çok ortaöğretim ve ilköğretim öğrencileri ile yapıldığı gözlenmiştir. 2010-2019 yılları arasında eğitsel oyunları inceleyen bir çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir Karamustafaoglu ve Kılıç (2020). Tezlerde oyunun kullanım amacına bakıldığında en fazla akademik başarı, çeşitli alanlarda beceri gelişimi, oyunların uygulamadaki ve hayatımızdaki yeri hakkında farklı açılardan görüş alınması, akademik başarıya etkisi, motivasyon ve tutum ölçmeye yönelik oldukları görülmüştür.

Oyuna ilişkin analizlere bakıldığında araştırmacılar tarafından tasarlanmış oyunların hazır oyun ve hazır oyundan uyarlanmış oyunlardan fazla olduğu görülmüştür. İncelenen tezlerin büyük çoğunluğu uygulamalı araştırmaları içerirken, bir bölümü de oyunu araştırma konusu olarak ele alan ancak uygulamada oyun içermeyen tezlerden oluşmaktadır. Uygulamalı olan bu tezlerdeki oyunların zorluk seviyelerinin olduğu ve çoğunun tasarlanmış oyunlardan oluştuğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın asıl odak noktası olan anlatıya bakıldığında analiz edilen 413 tezin sadece 47’ sinde anlatı olduğu ve neredeyse tamamında (46) anlatı unsurlarına yer verildiği görülmüştür. Anlatı içeren tezlerin ise dah çok tasarlanan oyunlarda yer aldığı görülmüştür. Araştırmamızın örneklem büyüklüğü ile kıyaslandığında elde edilen sonuçlara göre oyun içeren tezlerde anlatı kullanımının oldukça az olduğu (%11) söylenebilir. Oyunun önemli bir bileşeni olan anlatıya (Mazarakis & Bräuer, 2023) oyun tasarımlarında az yer verilmesidir dikkat çekici bir noktadır. Bununla birlikte anlatı içeren tezlerin neredeyse tamamında anlatı unsurlarının yer alması, anlatı kullanımının az ama teknik içeriğinin doğru kullanıldığını göstermektedir. Kendi başına yöntem, materyal ya da oyun bileşeni olan anlatı eğitimde oldukça kıymetli yere sahiptir. Bu nedenle günümüzde yaygın olarak kullanılan oyunlarda anlatının etkin olarak kullanılması oyunları hali hazırda bir bileşeni olarak (Tekinbas& Zimmerman, 2003) daha güçlü kılacaktır (Palomino vd., 2019).

Sonuç

2018 yılından itibaren yayınlanmış olan yüksek lisans ve doktora tezlerinden oyun ve eğitsel oyun içeren eğitim alanındaki 413 tez başta anlatı olmak üzere bazı değişkenlere göre incelenmiştir. Daha çok İngilizce, fen eğitimi, okul öncesi alanlarında ve ilköğretim öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmalardır. Bununla birlikte kullanım amaçlarında motivasyon ve akademik başarı başta olmak üzere daha çok doktora tezlerinde beceriler çalışılmıştır. Tezlerin anlatı içerme durumlarına bakıldığında ilgili örneklemin yalnızca %11 (47)’inde anlatı bulunmaktadır. Anlatı içeren tezlerin ise daha çok tasarlanan oyunlarda yer aldığı ve anlatı unsurlarını içerdikleri görülmüştür.

Öneriler

- Araştırmacılar tarafından anlatı kullanılan oyunlarda anlatının katılımcı üzerinde bıraktığı etki detaylı olarak irdelenmelidir.
- Oyunun önemli bir bileşeni olan anlatının, oyun tasarımlarında yer edinmesi ve anlatı oyunlarının araştırılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Akdemir, A. B. & Kılıç, A. (2021). Nitel Makalelerin Yöntem Analizi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2) , 486-502. DOI: 10.21666/muefd.834707
- Altheide, D. (1996). Process of document analysis. D. Altheide (Edt.) *Qualitative media analysis*. Thousand Oaks: Sage Pub.
- Aytaş, G. & Uysal, B. (2017). Oyun Kavramı Ve Sınıflandırılmasına Yönelik Bir Değerlendirme. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (1) , 675-690. DOI: 10.18026/cbayarsos.298146
- Bozkurt, A. & Genç-Kumtepe, E. (2014). Oyunlaştırma, Oyun Felsefesi ve Eğitim: *Gamification*. *Akademik Bilişim 2014*(s.147-156). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Fors, P. & Lennerfors, T. T. (2017). *Sürdürülebilirlik için Oyunlaştırma*. Ludo-Estetik Yaklaşımın Ötesinde.
- Güngör Aytar, A. & Öğretir, A. D. (2008). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Yabancı Dil Eğitimine İlişkin Anne-Baba Ve Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 13-30.
- Karamustafaoğlu O. ve Yurtyapan, E. (2016). Fen bilimleri dersi yedinci sınıf ‘ışığın soğurulması’ konusunun eğitsel oyunlarla öğretimi: Renk oyunu örneği. *Route Educational and Social Science Journal*, 3(4), 81-94.
- Karamustafaoğlu, O. & Kılıç, M. F. (2020). Eğitsel oyunlar üzerine yapılan ulusal bilimsel araştırmaların incelenmesi . *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* , (40) , 1-25 . DOI: 10.33418/ataunikkefd.730393
- Mawasi, A. , Nagy, P. , Finn, E. , & Wylie, R. (2022). Narrative-based learning activities for science ethics education: an Affordance perspective. *Journal of Science Education and Technology*, 31, 16-26.
- Mazarakis, A., & Bräuer, P. (2023). Gamification is working, but which one exactly? Results from an experiment with four game design elements. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 39(3), 612-627.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
- Öğretir, A.D. , “Oyun ve Oyun Terapisi” *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 94-100 (2008).
- Palomino, P. T., Toda, A. M., Oliveira, W., Cristea, A. I., & Isotani, S. (2019, July). Narrative for gamification in education: why should you care?. In *2019 IEEE 19th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)* (Vol. 2161, pp. 97-99). IEEE.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 2: Do they really think differently? . *On the horizon*, 9(6), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424843>
- Renate Prins, Lucy Avraamidou & Martin Goedhart (2017) Tell me a Story: the use of narrative as a learning tool for natural selection, *Educational Media International*, 54:1, 20-33, DOI: 10.1080/09523987.2017.1324361
- Şenocak, D., & Bozkurt, A. (2020). Oyunlaştırma, oyuncu türleri ve oyunlaştırma tasarım çerçeveleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 78-96.
- Sümbüllü, Y. Z. & Altınışık, M. E. (2016). Geleneksel Çocuk Oyunlarının Değerler Eğitimi Açısından Önemi . *Erzurum Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (2) , 73-85.
- Tekinbas, K. S., & Zimmerman, E. (2003). *Rules of play: Game design fundamentals*. MIT press.
- Uğuz Arsu, Ş. & Tekindal, M. (2021). Nitel araştırmalarda anlatı araştırmasının tanımı, kapsamı ve süreci. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 21 (1), 85-124.

Uskan, S. B. , & Bozkuş, T. (2019). Eğitimde oyunun yeri. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 123-131.

Werbach, K. (2016). *Gamification. Class Lecture, Topic:“Gamification Design Framework”* Coursera

Yağız, E. (2007). *Oyun-Tabanlı Öğrenme Ortamlarının İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Dersindeki Başarıları ve Öz-yeterlilik Alguları Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Türkiye’de Beslenme Okuryazarlığına Yönelik Son 10 Yıldaki Yapılmış Çalışmaların Sistemantik Derlemesi

Erhan BOSTAN¹

Gülşen ALTINTAŞ²

Hayriye ÜZÜMCÜ³

Enver TÜRKSOY⁴

Sümeyya ERCE⁵

Kırşehir Ahi Evran
Üniversitesi

Manisa Celal Bayar
Üniversitesi

Kırşehir Ahi Evran
Üniversitesi

Kırşehir Ahi Evran
Üniversitesi

Kırşehir Ahi Evran
Üniversitesi

Özet

Problem Durumu ve Amaç: Beslenme ile ilgili yapılmış olan bilimsel çalışmalara bakıldığında dengesiz beslenmenin farklı sağlık sorunlarına yol açtığı belirtilmektedir. Bireylere kazandırılacak doğru beslenme alışkanlıklarının, toplum sağlığının korunması ve yanlış beslenme alışkanlıklarına bağlı hastalıkların önlenmesi için etkin bir faktör olacağını ifade etmektedir. Bireylerin sağlıklı beslenme tercihleri yapabilmeleri ve bu tercihlerini uygulayabilmeleri hem farkındalık hem de beceri gerektiren bir durumdur. Bu becerileri kazanmak ve gündelik hayata uygulayabilmenin yolu beslenme okuryazarlığı ile mümkündür. Beslenmeyle ilgili birçok çalışma yapılmıştır ve yapılmaya devam etmektedir. Bu çalışmada ise beslenme okuryazarlığına yönelik ülkemizde yapılan çalışmaların sistemantik derlemesinin yapılması amaçlanmıştır. **Yöntem:** Kullanılan araştırma yöntemi olarak, nitel araştırma yöntemlerinden sistemantik derleme türü tercih edilmiştir. Yapılan çalışmada verilerin toplanması için otuz bir adet çalışmadan faydalanılmıştır. İncelemiş olduğumuz çalışmalar; amaçları, yöntemleri, bulguları, önerileri, yayın yılları, yayınlandığı dergi ve veri tabanları kategorilerine ayrılarak incelenmiştir. Araştırmalarda nitel yöntem doküman analizi kullanılmıştır. **Bulgular:** İncelenen çalışmalarda; beslenme okuryazarlığı ergenlerde orta düzey, yetişkinlerde ve kırsalda düşük düzeyde olduğu, diyabetli bireylerde sağlık açısından önemli bir olgu olduğu, bariatrik cerrahinin olumlu etkisi olduğu ve verilen kısa süreli eğitimin yetersiz olduğu görülmüştür. **Öneriler:** Kişilerin beslenme okuryazarlığının daha yüksek olması için özel eğitimlerin verilmeli, eğitimler sürdürülebilir nitelikte olmalı, ergenlere, yetişkinlere ve kırsalda yaşayan bireylerin beslenme okuryazarlığı yükseltilmeli, beslenme okuryazarlığı ile sosyokültürel, ekonomik, coğrafi yapı arasındaki kültürel örüntü incelenmeli ve özellikle ilkököl düzeyinde beslenme okuryazarlığıyla ilgili bilimsel çalışmalar arttırılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Beslenme okuryazarlığı, Sağlık okuryazarlığı, Beslenme ve gıda okuryazarlığı

Giriş

Dünyada ve ülkemizde sağlıksız beslenme alışkanlıkları nedeniyle kardiyovasküler hastalıklar, kanser, diyabet ve obezite ile ilişkili birçok hastalığın görülme sıklığı artmaktadır (WHO, 2003). Dünya sağlık örgütünün yaptığı araştırmada 340 milyondan fazla çocuğun sağlıksız beslenme alışkanlıklarından dolayı fazla kilolu veya obez olduklarını belirtmektedir (WHO, 2021). Bu açıdan bireylerin doğru beslenme alışkanlıkları kazanması, sağlıklı bir yaşam sürdürmeleri açısından önemlidir (Can & Şahin Kaya, 2022). Sağlıksız beslenme alışkanlıklarının sebep olduğu hastalıklardan korunabilmek için önleyici ve koruyucu sağlık politikalarına ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaçların belirlenmesinde beslenme okuryazarlığı önemli bir belirleyicilik sağlamaktadır.

Sağlıklı bir birey olabilmek için iki temel faktör vardır. Bunlar sağlıklı beslenme alışkanlıkları kazanmak ve bu alışkanlıkları gündelik hayata entegre edebilmektir (Pekcan, 2009). Şanlıer ve ark. (2009) bireylere kazandırılacak doğru beslenme alışkanlıklarının, toplum sağlığının korunması ve yanlış beslenme alışkanlıklarına bağlı hastalıkların önlenmesi için etkin bir faktör olacağını ifade etmektedir. Beslenme eylemi; kişinin beslenme ile ilgili bilgi, tutum ve beceri düzeyine bağlı olarak değişmektedir. Bireylerin sağlıklı beslenme tercihleri yapabilmeleri ve bu tercihlerini uygulayabilmeleri hem farkındalık hem de

¹ Sorumlu Yazar. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, erhanbostan.1@hotmail.com

² Manisa Celal Bayar Üniversitesi, gulsencbu@gmail.com

³ Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, uzumcuhayriye27@gmail.com

⁴ Dr. Öğretim Üyesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, enverturksoy@ahievran.edu.tr, ORCID:0000-0003-4321-3017

⁵ Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, ercesumeyya94@gmail.com

beceri gerektiren bir durumdur. Bu becerileri kazanmak ve gündelik hayata uygulayabilmenin yolu beslenme okuryazarlığı ile mümkündür (Franklin & ark., 2020).

Okuryazarlık kavramı sadece eğitim değil aynı zamanda sağlık ve beslenme konularında da çok boyutlu bir birikim ürünüdür (Uruç Öztürk, 2018). Günümüzde sağlık ve beslenme konularında kişilerin bilgi, tutum ve beceri düzeylerinin yeterli olmasının gerekliliği bakımından beslenme okuryazarlığı kavramı önem kazanmaktadır (Engin & Sevim, 2022). Beslenme okuryazarlığı; gıda ve gıda çeşitlerini sınıflandırabilme, sınıflandırmaları analiz yapabilme ve bu değerlendirmelerin sonucunda sağlıklı gıda tüketimine yönelik doğru tercihler yapabilmeleri bakımından önemli bir kavramdır (Ulaş Kadioğlu, 2019). Besin tercihlerindeki artan çeşitlilik, hazır gıda ve fastfood tüketiminin artması, beslenme okuryazarlığı kavramının dikkat çekmesini sağlamıştır (Keser & Çıracıoğlu, 2015). Gündelik hayatta beslenme ile ilgili kararlar verilirken, gıda ürünlerinin; hijyenik olma durumu, besin değeri, maliyet, tat, doğallık, tazelik, mevsimine uygunluk, kültürel uyum, kalite gibi farklı özellikleri dikkate alınmaktadır. Tüketmek istediğimiz besin türünün miktarı ve kalitesi gibi kararların sağlıklı ve doğru şekilde alınabilmesi beslenme okuryazarlığının edinimine bağlıdır (Aktaş & Özdoğan, 2016). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin beslenme ihtiyacını da barındırması üzere beslenme, üzerinde çalışma yapılabilecek önemli araştırma konularından birisidir (Çoban, 2021). Beslenme okuryazarlığı konusunda son yıllarda diğer ülkelerde yapılan çalışma sayısında yükseliş gözlemlenmektedir. Beslenme okur yazarlığına yönelik Türkiye'de yapılan araştırma sayısının az olduğu görülmektedir. Bu araştırma Türkiye'de yürütülen beslenme okuryazarlığı konu edinen araştırmaların sistematik bir şekilde incelenmesini amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Beslenme okuryazarlığı konusunda yapılan araştırmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
- Araştırmalar hangi amaç ve anahtar kelimelerde yapılmıştır?
- Araştırmalarda tercih edilen desenler ve yöntemler nelerdir?
- Araştırmalarda toplanan bulgular nasıldır?
- Araştırma önerileri genel hatlarıyla nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Türkiye'de beslenme okur yazarlığı konusunda yapılan çalışmalar değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırmada sistematik derleme yöntemi kullanılmıştır. Sistematik derleme; "aynı konuda yapılmış olan araştırma sonuçlarını sentezlemek ve özetlemek için geliştirilmiş bir araştırma yöntemidir" (Gökdemir ve Dolgun, 2020, s. 192). Sistematik derleme çalışması, eğitim bilimleri ve sosyal bilimler alanında 90'lı yıllardan itibaren sıklıkla başvurulan bir yöntemdir. (Bearman ve ark., 2012). Sistematik derleme yönteminde, çalışılan konu ya da kavramla ilgili olarak yayımlanmış çalışmaların kapsamlı bir şekilde taranması, dahil edilecek ve dahil edilmeyecek ölçütlerin belirlenmesi ve sonrasında hangi araştırmaların derlemeye alınacağına belirlenmesi söz konusudur (Karaçam, 2013). Derlemeye alınacak araştırmalar belirlendikten sonra nitel ve nicel tasarımlı araştırmalardan elde edilen ortak tespitler sentezlenir. Sonrasında ortaya çıkarılan bulgulardan hareketle okuyucuya bir sonucun sunulması esastır (Çam & Bilge, 2013).

Verilerin Toplanması ve Analizi

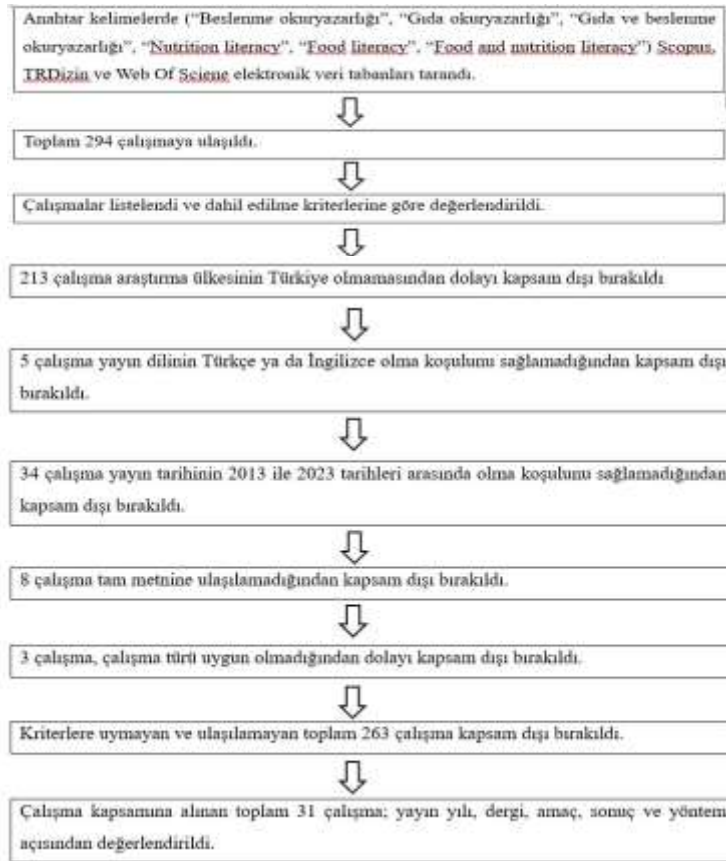
Bu çalışmada, Türkiye'de 2013-2023 yılları arasında beslenme okuryazarlığı konulu araştırmaları incelenmiştir. İncelemeler yapılırken ulusal ve uluslararası veri tabanları taranmıştır. Araştırmaların bu tarihler aralığında seçilmiş olmasının nedeni son 10 yılda yayımlanan beslenme okuryazarlığı konusundaki güncel çalışmaların incelenmesinin amaçlanmasıdır. Bu amaçla Web of Sciene, Scopus ve TRDizin veri tabanları incelenmiştir. Kullanılmış olan bu veri tabanlarının açık erişim imkânı sunması, hakemli ve prestijli dergiler içermesi gibi sebeplerden dolayı daha fazla yayına ulaşıldığı için tercih edilmiştir. Bu durumlardan ötürü tarama bu veri tabanları üzerinden yapılmıştır.

Araştırmada; “beslenme okuryazarlığı”, “gıda okuryazarlığı” ve “gıda ve beslenme okuryazarlığı” anahtar kelimeleri ve bu anahtar kelimelerin İngilizce karşılıkları kullanılarak taranmıştır. Yapılan taramalarda ulaşılan kitaplar, araştırma raporları, özet veya metin bildirileri çalışmaya dahil edilmemiştir. Bu şekilde toplam 31 adet araştırmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan çalışmalar kriterlere göre değerlendirilmiştir.

Alanyazın tarama işlemi Mayıs 2023 tarihinde başlamıştır ve Haziran 2023 tarihine kadar devam etmiştir. Toplanmış olan araştırmaların her biri belirlenmiş olan parametrelere ayrılarak Excel’e işlenmiştir. İncelenen parametreler; yayın yılı, yayın türü, amaç yöntem, örneklem, veri toplama aracı, veri analiz yöntemi ve incelenen konu olarak belirlenmiştir. 2023 Haziran ayından sonra yayımlanmış araştırmalar kapsam dışı tutulmuştur. Yapılmış olan taramadan toplanan araştırmaların mevcut çalışma bağlamına uygunluğu konusunda haziran ayında uzman görüşüne başvurulmuştur. Aşağıda yer alan Tablo 1 ve 2’de veri toplama sürecinin şematize edilmiş hali yer almaktadır.

Tablo 37.

Araştırma Süreci Prosedürü



Tablo 38.

Araştırma Verilerinin Toplanma Süreleri

Mayıs 2023	Alanyazın tarama işlemi başladı
Haziran 2023	Alanyazın tarama işlemi bitti
Temmuz 2023	Verilerin kriterlerine göre Excel tablosuna girişi yapıldı.

Geçerlik Güvenirlik

Sistemik derlemede geçerlik ve güvenirliliğin sağlanması dikkat edilmesi gereken önemli bir husustur (Karaçam, 2013). Bu çalışmada da güvenirliliğin sağlanması için beslenme ve temel eğitim alanında 2 uzmana başvurulmuştur. Çalışmanın geçerliliğinin sağlanması amacıyla sistemik derleme sürecinin her bir adımına dikkat edilerek detaylı bir biçimde açıklamaya özen gösterilmiştir.

Bulgular

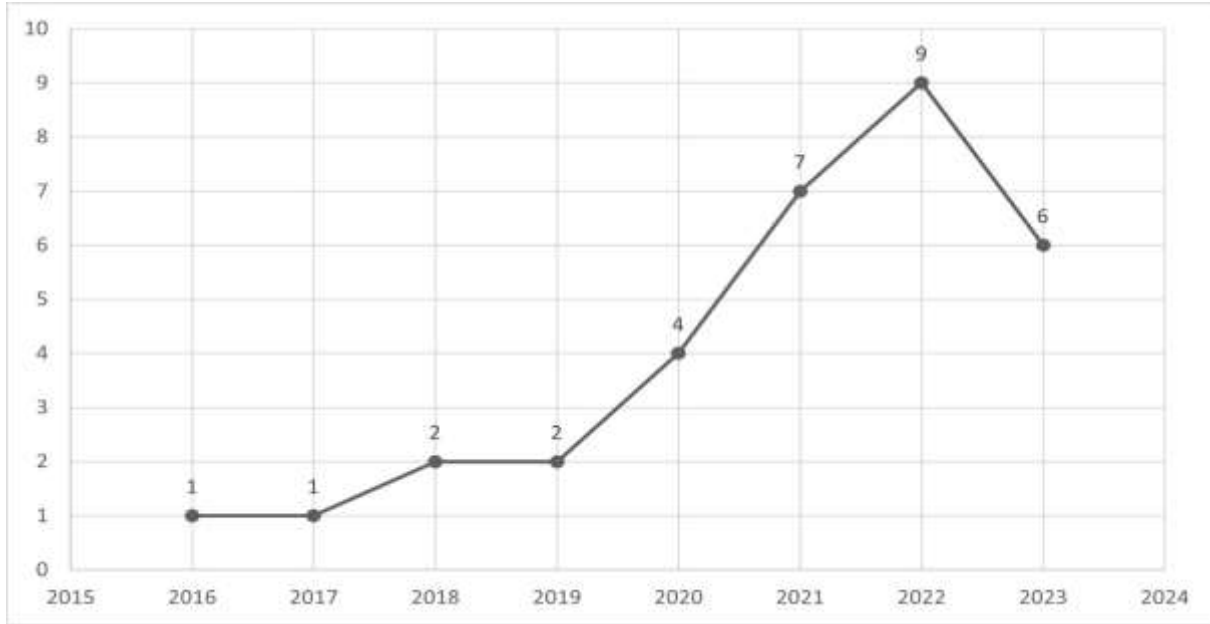
Araştırma kapsamında oluşturulan araştırma sorularına yönelik elde edilen bulgular aşağıda başlıklar halinde verilmiştir.

Türkiye'de yürütölen çalışmaların yıllara göre dağılımlarına yönelik bulgular

Araştırmanın birinci sorusu olan "beslenme okur yazarlığına yönelik Türkiye'de yapılan araştırmalar yıllara göre dağılımları nedir?" sorusuna yanıt aranmıştır. Bu kapsamda elde edilen bulgular aşağıda yer alan Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 16.

Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımları



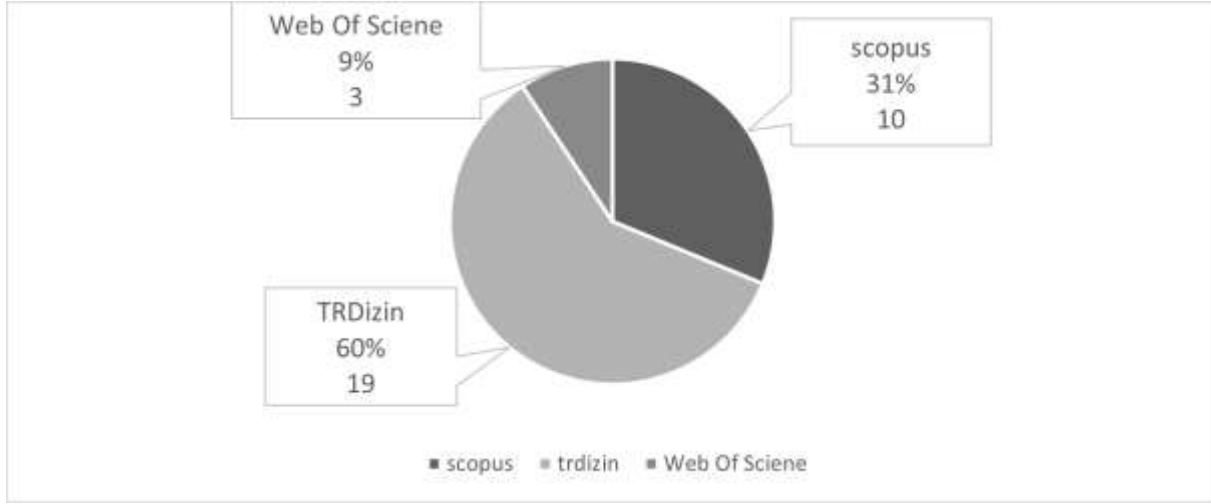
Şekil 1'de göröldüğü üzere ilerleyen yıllara doğru paralel olarak yapılan çalışmaların sayıları da artmaktadır. Veri tabanlarından, belirlenmiş arama kriterine göre 2013 ile 2016 yılları arasında yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Belirlenen kriterlere göre ilk çalışma 2016 yılında yapılmıştır ve çalışmaların sayıları ilerleyen yıllara doğru git gide artmaktadır. Bu artış eğilimi beslenme okuryazarlığına yönelik ilginin arttığını göstermektedir. Artan ilgi konuyla ilgili araştırmaların da çoğalmasına sebep olmuştur. Görölen grafikte sürekli bir artış doğrusu ilerlerken sadece 2022-2023 yılları arasında bir düşüş görönmektedir. Grafiğin bu şekilde olmasının sebebi araştırmanın 2023 yılının ortasına kadarki yapılan çalışmaların baz alınmasından dolayıdır. 2023 yılı sonunda literatür tekrar tarandığında artan eğilimin devam edeceği düşünölmektedir.

Şekil 2’de ulaşılan çalışmaların veri tabanlarını belirten grafik sunulmuştur.

Araştırmada kullanılan veri tabanları aşağıda yer alan şekil 2’de sunulmuştur.

Şekil 17.

Kullanılan Veri Tabanlarının Sayıları ve Dağılımları



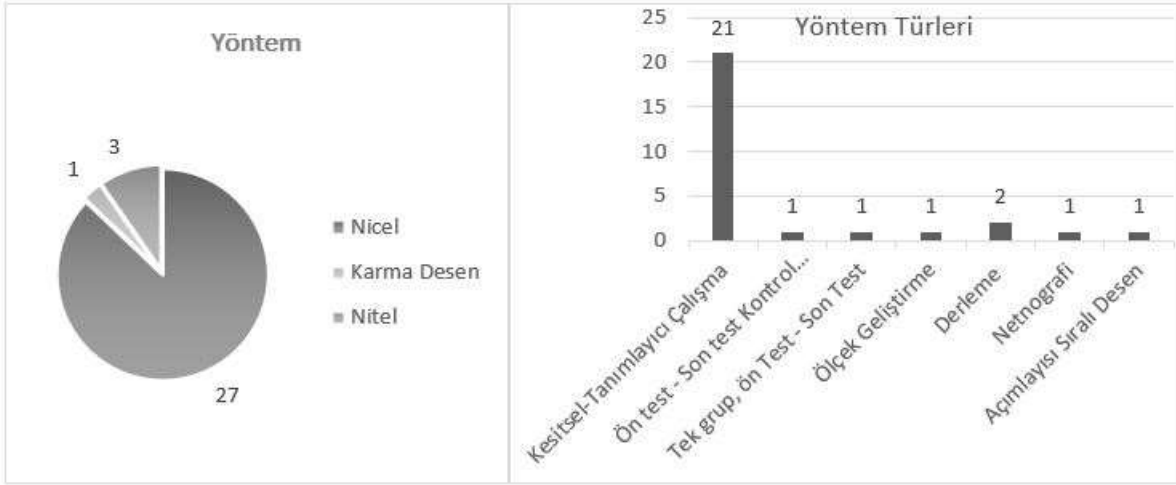
Şekil 2’de grafik üzerinden ifade edildiği üzere belirlenmiş olan kriterlere göre seçilen veri tabanları üzerinden ulaşılan çalışma sayıları grafikte belirtilmiştir. Bu veri tabanları üzerinden araştırmalar yapılırken belirlenen nitelikler; yayın dili Türkçe ve İngilizce olanlar, 2013-2023 yılları arasında yayımlanmış ve sadece Türkiye’de yapılan çalışmalar şeklinde belirlenmiştir. Kullanılmış olan bu veri tabanlarının açık erişim imkânı sunması ve Türkçe yayımlanan çalışmalarını barındırması, hakemli ve prestijli dergiler içermesi gibi sebeplerden dolayı daha fazla yayına erişim imkânı sağlayacağı düşünülmüştür. Bu durumlardan ötürü tarama bu veri tabanları üzerinden yapılmıştır.

Şekil 3’te ve 3.1’de incelenen araştırmalarda kullanılan yöntem ve türleri sunulmuştur.

Araştırmanın bir diğer sorusu olan “araştırmalarda tercih edilen desenler ve yöntemler nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu kapsamda elde edilen bulgular aşağıda yer alan Şekil 3 ve şekil 3.1’de sunulmuştur.

Şekil 3.

Araştırmada Kullanılan Yöntem Dağılımları



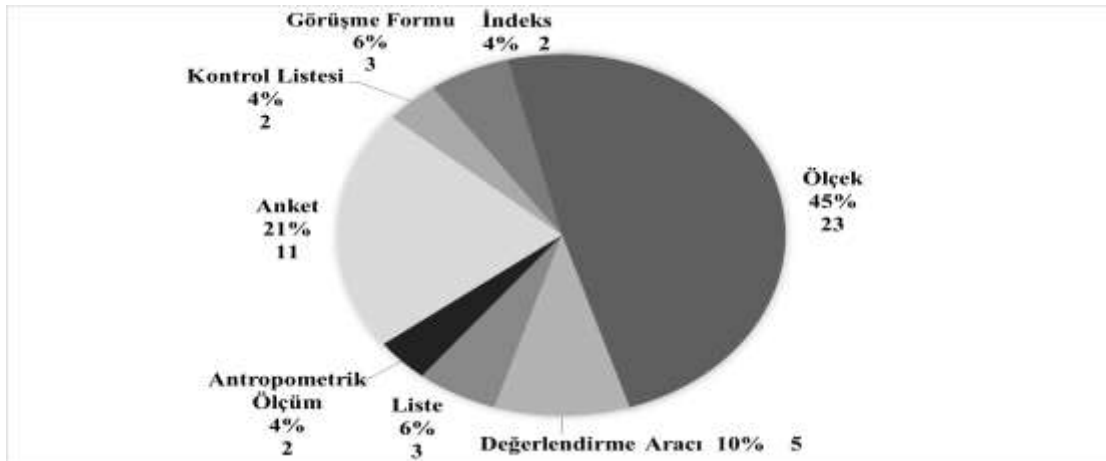
Şekil 3 ve 3.1’de incelendiği üzere çeşitli kriterlere göre seçilen 31 çalışmada en çok 27 adet nicel yöntem kullanılarak yapılmış çalışmalar yer almaktadır. 27 adet nicel yöntemlerden ise 21 adetle en çok kesitsel-tanımlayıcı çalışma türünde yöntem kullanılmıştır. Bunların peşinde ise 1 adet ön test-son test kontrol gruplu, 1 adet tek grup, ön test-son test ve 1 adet de ölçek geliştirme yöntem türünde çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Nitel yöntem 3 adet çalışmada kullanılmıştır. Bunların 2 adeti derleme türünde ve 1 adeti ise netnografi yöntem türünde yapılmış çalışmalardır. Son olarak 1 adet karma yöntemden açıklayıcı sıralı desen türü kullanılarak yapılmış çalışmanın olduğu görülmektedir.

Şekil 4’te araştırmaların veri toplama araçları sunulmuştur.

Araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları incelenmiştir. Bu kapsamda elde edilen bulgular aşağıda yer alan Şekil 4’de sunulmuştur.

Şekil 4.

Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları



Şekil 4’te belirtildiği üzere çeşitli kriterlere göre önce listelenmiş çalışmalar incelenmiştir ve veri toplama araçları önce listelenmiş sonra grafiğe dökülmüştür. Yapılmış çalışmalar incelendiğinde grafikte de görüldüğü üzere; 23 adet ölçek, 11 adet anket, 5 adet değerlendirme aracı, 3 adet görüşme formu, 3 adet

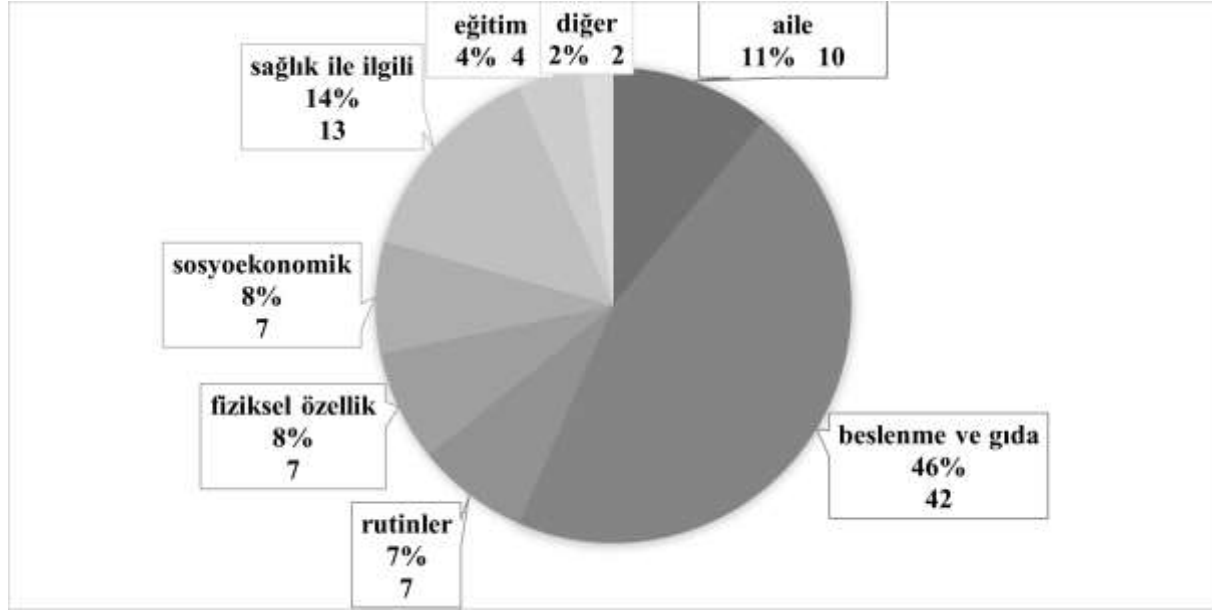
liste, 2 adet antropometrik ölçüm, 2 adet kontrol listesi ve 2 adet indeks aracı kullanılarak veriler toplanmıştır.

Şekil 5'te araştırmalarda yer alan değişkenlerin gruplanmış hali sunulmuştur.

Yapılan incelemelerden elde edilen değişkenler listelendikten sonra çeşitli temalarda gruplandırılmıştır. Elde edilen temalar aşağıda yer alan Şekil 5'te sunulmuştur.

Şekil 5.

İncelenen Araştırmadan Değişkenlerin Gruplandırılmış Hali



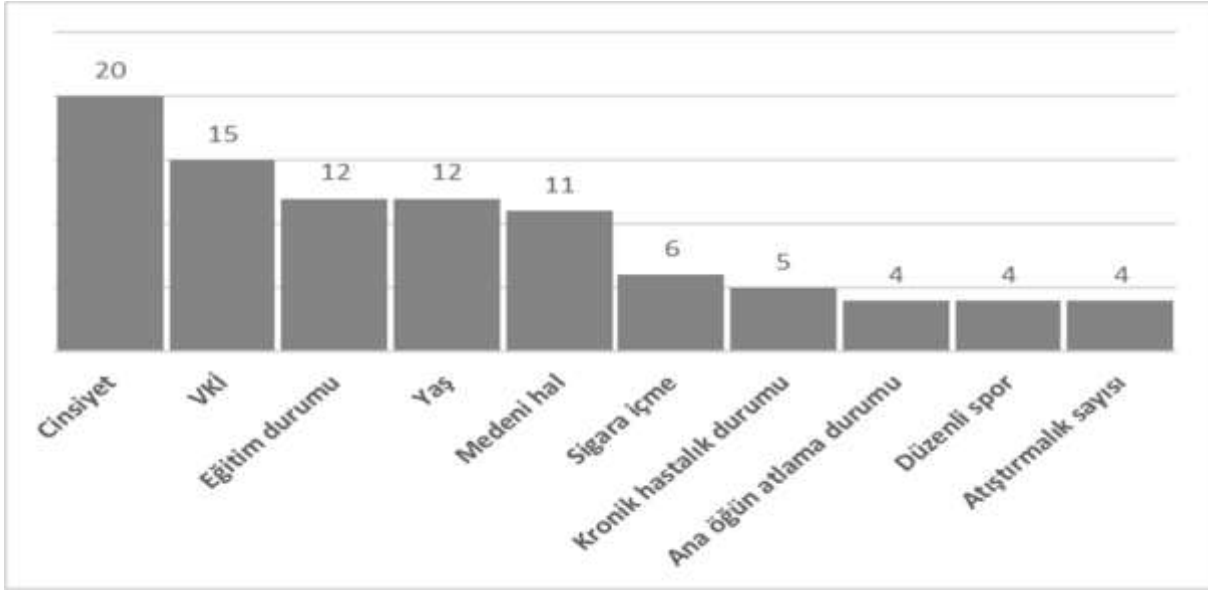
Yapılan araştırmalar sonucunda ulaşılan 31 adet çalışmanın değişkenleri listelenmiştir. Toplam 92 adet değişken listelenmiştir. Bu değişkenler listelendikten sonra farklı temalarda kategorize edilerek gruplandırılmıştır. Şekil 5 incelendiğinde, yapılan gruplandırmalar sonucunda 42 adetle en çok beslenme ve gıda grubu altında değişkenlerin yer aldığı görülmektedir.

Şekil 6'da en çok kullanılan değişkenler sunulmuştur.

Araştırmalardan elde edilen değişkenlerin en çok kullanılan ilk 10 tanesi listelenmiştir. Elde edilen bulgular Şekil 6'da sunulmuştur.

Şekil 6.

İncelenen Araştırmalardaki En Çok Kullanılan Değişkenler



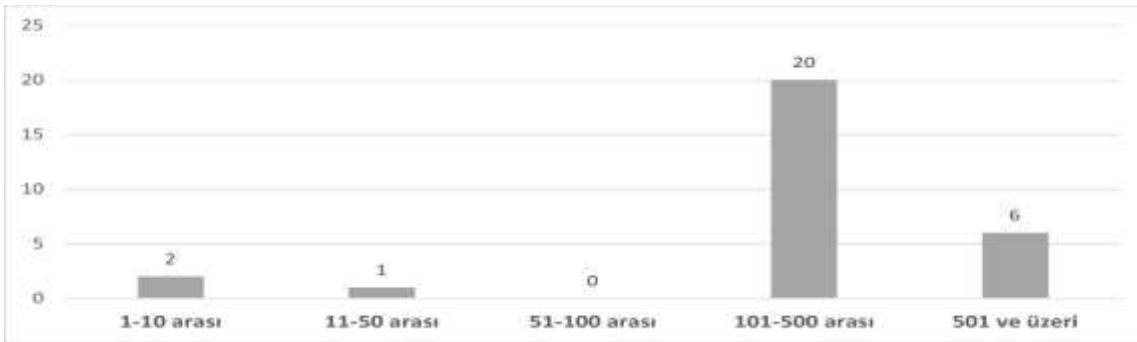
31 adet çalışma tek tek incelenmiştir. Ulaşılan 92 adet değişken listelendikten sonra en çoktan en aza doğru değişkenlerin kaçar defa kullanıldığı sıralanmıştır. Listenin başından itibaren; 20 defa cinsiyet değişkeni, 15 defa VKİ değişkeni, 12 defa eğitim durumu değişkeni, 12 defa yaş değişkeni, 11 defa medeni hal değişkeni, 6 defa sigara içme değişkeni, 5 defa kronik hastalık durumu değişkeni ve 4'er defa ana öğün atlama durumu değişkeni, düzenli spor değişkeni ve atıştırmalık sayısı değişkeni kullanıldığı görülmüştür.

Şekil 7'de incelenen çalışmaların örneklem sayısı aralıkları sunulmuştur.

Yapılan araştırmalardaki çalışılan örneklem sayıları incelenmiştir. İncelenen örneklem sayıları gruplandırılarak aşağıda yer alan Şekil 7'de ifade edilmektedir.

Şekil 7.

Araştırmalarda Kullanılan Örneklem Sayı Aralıkları



İncelenen 31 çalışmanın örneklem sayıları teker teker listelendikten sonra sayı aralıklarına göre gruplandırılmıştır. Bu gruplar içerisinde en çok 101 ile 500 örneklem arasında 20 adet çalışma yapıldığı görülmüştür. En az olarak ise 51 ile 100 arası örnekleme sahip hiçbir çalışmaya yapılmadığı görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma ve Sonuç

Günümüzde bireyler, beslenmeyle ilgili bilgilere birçok kaynaktan ulaşabilmektedir. Beslenme okuryazarlığının düşük olmasından kaynaklı sağlık problemlerinin mümkün olduğunca azaltılması için toplumun beslenme okuryazarlığı düzeyi yükseltilmelidir. Bununla beraber beslenme kültürü oluşmuş, yaşam kalitesi yüksek bir toplum yapısı oluşturulması da bu faktöre bağlıdır. Beslenme okuryazarlığında;

beslenme ile ilgili verilere erişim, analiz yapabilme, doğru karar alıp uygulayabilme, sağlıklı beslenme alışkanlıklarının devamlılığını sağlama, gerekli miktarda sağlıklı besin seçimi, besin tüketimi ve beslenmenin sağlığa olan etkileri konusunda bilgi, yetenek ve davranışların tümünün kazandırılması amaçlanmaktadır. Beslenme okuryazarlığı olan bireyler, beslenme ile ilgili problemi olduğu vakit problemlerini başka birinden yardım almadan fark eder, fark ettiği yanlış uygulamalarını doğru bilgilere erişerek düzeltir. Bunların yeterli olmadığı vakit hizmet alması gereken sağlık kuruluşlarına başvurur ve destek alması beklenir. Kazandırılması hedeflenen bu davranış ve becerilerin ne düzeyde olduğunun belirlenmesi, bireylerin beslenme okuryazarlığı gelişimi için önemlidir. Bu kazanımların sağlanması için beslenme okuryazarlığı konusu üzerine çalışmaların ve farkındalığın artırılması gereklidir. Yapılacak çalışmaların artırılması, beslenme okuryazarlığının daha detaylı incelenmesi ve anlaşılması açısından önemlidir. Beslenme okuryazarlığı alanında yurt dışında artan çalışmalara paralel olarak Türkiye’de de bu alanda çalışmalar artmaktadır. Çalışmalar her ne kadar artsa da ülkemizde bu alanda yürütülen bilimsel çalışmalar, uluslararası çalışmalara göre kıyaslandığında sınırlı daha sayıda kaldığı görülmektedir. Son 10 yıldaki Türkiye’deki yapılmış çalışmalardan elde edilmiş sonuçları genel olarak derleyecek olursak; beslenme okuryazarlığının ergenlerde orta düzey, yetişkinlerde ve kırsalda düşük düzeyde olduğu; beslenme okuryazarlığı ile sosyoekonomik düzey, beslenme bilgisi, besin etiketi, beslenme alışkanlıkları, öğrenim durumu, öz bakım, öz etkililik değişkenlerinin doğrudan ilişkili olduğu; diyabetli bireylerde sağlık açısından önemli bir olgu olduğu; bariatrik cerrahinin olumlu etkisi olduğu ve verilen kısa süreli eğitimin yetersiz olduğu sonuçları ifade edilmektedir.

Öneriler

Belirlenen kriterlere göre listelenen çalışmalar titizlikle incelenerek elde edilen öneriler sıralandırılmıştır. İncelenen öneriler temalaştırılarak olabildiğince genel olarak ifade edilmeye çalışılmıştır. İncelenen çalışmalardan ulaşılan sonuçlar şu şekildedir; beslenme okuryazarlığı için özel eğitimlerin verilmeli; verilen beslenme okuryazarlığı eğitimleri sürdürülebilir nitelikte olmalı; ergenlerin, yetişkinlerin ve kırsalda yaşayan bireylerin beslenme okuryazarlığı yükseltilmeli; televizyonlarda eğitici kamu spotlarına yer verilmeli; adolesanların sağlık ve sağlıklı beslenme derslerine entegre edilmeli; sağlıklı besinlere ulaşım kolaylaştırılmalı; beslenme okuryazarlığı ile sosyokültürel, ekonomik ve coğrafi yapı arasındaki kültürel örüntü incelenmeli; özellikle ilkökul düzeyinde beslenme okuryazarlığı bilimsel çalışmaları artırılmalı ve deneysel desenlerin kullanıldığı çalışmalara ağırlık verilmeli önerileri sunulmuştur. Bu önerileri genel bir çatı altında toplayacak olursak, beslenme okuryazarlığının bireysel ve toplumsal yararları üzerinde durularak bilinç oluşturulmaya yönelik çalışmaların artırılması ve sürekliliğinin sağlanması gerektiği önerisinde buluşturabilmekteyiz.

Kaynakça

- Aihara, Y. ve Minai, J., (2011). Barriers and catalysts of nutrition literacy among elderly Japanese people. *Health Promotion International*, 26(4), 421-431. <https://doi.org/10.1093/heapro/dar005>
- Aktaş, N. & Özdoğan, Y. (2016). Gıda ve Beslenme Okuryazarlığı. *Harran Tarım ve Gıda Bilimleri Dergisi*, 20(2), 146-153. <https://doi.org/10.29050/harranziraat.259105>
- Bearman, M., Smith, C. D., Carbone, A., Slade, S., Baik, C., Hughes-Warrington, M., & Neumann, D. L. (2012). *Systematic Review Methodology In Higher Education, Higher Education Research & Development*, 31(5), 625-640. <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.702735>
- Can, T., & Şahinkaya, A. (2022). Adölesan dönemde beslenme okuryazarlığı. *Current Perspectives on Health Sciences*, 3(2), 74-81.
- Çam, O. ve Bilge, A. (2013). Türkiye’de ruhsal hastalığa/hastaya yönelik inanç, tutum ve damgalama süreci: *Sistemik derleme. Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 4(2), 91-101. <https://doi.org/10.5505/phd.2013.92300>

Çoban, G. S. (2021). Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kendini Gerçekleştirme Basamağında Gizil Yetenekler. *European Journal of Educational and Social Sciences*, 6(1), 111-118.

Engin, Ş. & Sevim, Y. (2022). Lisans Öğrencilerinin Sürdürülebilir Beslenme Hakkındaki Davranışları ve Bilgi Düzeyleri ile Besin Tercihleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Tek Merkezli Çalışma. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, (38), 259-269. 10.31590/ejosat.1109521

Franklin, J., Holman, C., Tam, R., Gifford, J., Prvan, T., Stuart-Smith, W., O'Connor, H. (2020). Validation of the e-NutLit, an electronic tool to assess nutrition literacy. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 52(6), 607-614. <https://doi.org/10.1016/j.jneb.2019.10.008>

Gökdemir, F., & Dolgun, G. (2020). Writing material & method section in qualitative, quantitative, systematic review, meta-analysis, and meta-synthesis studies. *Archives of Health Science and Research*, 7(2), 189-195. <https://doi.org/10.5152/ArcHealthSciRes.2020.594665>

Karaçam, Z. (2013). Sistematik derleme metodolojisi: Sistematik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(1), 26-33. <https://dergipark.org.tr/pub/deuhfed/issue/46815/587078>

Keser, A. ve Çıracıoğlu, E.D., (2015). *Sağlık ve Beslenme Okuryazarlığı. Sağlık Okuryazarlığı*, (Ed.) Yıldırım, F ve Keser, A., Ankara Üniversitesi Yayın No:455, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara, 39-59s. <https://124.im/bdU>

Öztürk, E. U. (2018). Sağlık okuryazarlığı ve önemi.

Pekcan, G., (2009). *Türkiye'de Beslenme ve Sağlık Durumu*. Hacettepe Beslenme ve Diyetetik Günleri II. Mezuniyet Sonrası Eğitim Kursu, 19-20 Haziran, Ankara.

Şanlıer, N., Konaklıoğlu, E., Güçer, E., (2009). Gençlerin beslenme bilgi alışkanlık ve davranışları ile beden kütle indeksleri arasındaki ilişki, *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2): 333-352. <https://124.im/qXwKkcl>

Ulaş Kadioğlu, B. (2019). Gıda ve Beslenme Okuryazarlığı Ölçeklerin İncelenmesi. *Sağlık Bilimlerinde Eğitim Dergisi*, 2(1), 13-20.

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

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

Türkiye'nin Eğitim Politikası Görünümünün Estonya ve Finlandiya Eğitim Politikası Görünümleri ile Karşılaştırılması

Mukadder Boydak ÖZAN¹
Fırat Üniversitesi

Recep AKGÜL²
Fırat Üniversitesi

Özet

Çalışma PISA 2018 verileri ışığında Türkiye, Estonya ve Türkiye eğitim politika görünümünü karşılaştırmalı olarak araştırılmasını amaçlamaktadır. Çalışma her üç ülkenin PISA 2018 sınavında okuma, matematik ve fen alanlarında elde ettikleri sonuçlar ve eğitim politikalarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Verilerin toplanması için doküman incelenmesi, analizi için ise doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada temel veri kaynağı olarak OECD'nin her üç ülke için yayınladığı Eğitim Programları Görünümü (EPG) veri seti kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; Türkiye'nin PISA 2018 sınavlarında okuma, matematik alanlarında Estonya ve Finlandiya'nın gerisinde kaldığı tespit edilmiştir. Ayrıca Türkiye'nin Erken Çocukluk Eğitim ve Bakımı (EÇEB) katılım oranlarında artış gösterdiği ancak Estonya ve Finlandiya ortalamasının altında kaldığı belirlenmiştir. Türkiye'nin son yıllarda yönetici ve öğretmen niteliğinin artması için çalışmalar yaptığı ancak buna rağmen nitelikli yönetici ve öğretmen oranının Estonya ve Finlandiya'ya göre daha az olduğu bulgulanmıştır. Türkiye'de eğitim kurumlarının dış denetiminin merkezi olarak bakanlık tarafından yapıldığı Estonya'da özel kuruluşlar aracılığıyla, Finlandiya'da ise FINEEC isimli ulusal bir ajans tarafından yapıldığı tespit edilmiştir. Türkiye'de finans kaynakları kullanımının çoğunlukla hükümet tarafından yapıldığı buna karşın Estonya ve Finlandiya'da ise yerel ve özel kurumların da süreç içerisinde yer aldığı ve bu nedenle Türkiye'nin yerel düzeyde ihtiyaçları karşılamada yetersiz kaldığı tespit edilmiştir. Çalışmanın Türkiye'nin sonraki yıllardaki PISA sonuçlarına olumlu katkıda bulunacağı ve Türk eğitim sisteminde yer alan eğitim politikalarının iyileştirilmesi açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Türkiye, pisa, oecd, karşılaştırmalı eğitim, eğitim politikası

Giriş

Eğitimin amaçlarından biri topluma ve çağdaş dünyadaki gelişmelere uyum ve katkı sağlayacak bireyleri yetiştirmektir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Bu bireylerin yetişmesi ise nitelikli bir eğitim sistemi ile mümkündür (Saribaş ve Babadağ, 2015). Bu kapsamda ülkeler nitelikli bir eğitim sistemi oluşturmak için eğitim politikaları geliştirmektedir. Eğitim politikaları, bir ülkenin eğitim sistemini her yönüyle yönlendiren büyük ölçekli karar mekanizmaları için dayanak görevi görmektedir (Kınık, 2020). Eğitim politikaları hazırlanırken eğitim sorunlarının tespiti için farklı ülkelerin eğitim politikalarının incelenmesinde fayda vardır. Bu ise karşılaştırmalı eğitim ile mümkündür. Nitekim Cramer ve Browne (1965) karşılaştırmalı eğitimi, eğitim sorunlarının çözümlenmesi için farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerini inceleyen bir alan olarak tanımlamaktadır. King (1979) ise karşılaştırmalı eğitimi dünyadaki eğitim sorunlarının benzerliğini ortaya koymakla birlikte, bu sorunların farklı ülkelerde farklı şekilde meydana geldiğini ve çözüm yollarının da farklı olabileceğini gösteren bir alan olarak tanımlamaktadır. Çalışmada karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında uluslararası alanda yaygın olarak kullanılan PISA sonuçları kullanılmıştır. Bu bakımdan PISA(Programme for International Student Assessment) uluslararası eğitim sistem ve politika performanslarını ölçmede önemli bir veri kaynağıdır. PISA sınavları OECD(Organization for Economic Co – operation and Development) tarafından yürütülmekte ve üç yılda bir 15 yaş grubundaki öğrencilere okuma, fen ve matematik alanlarında uygulanmaktadır (Savran, 2004). Türkiye PISA 2018 sonuçları incelendiğinde okumada 40., Matematikte 42. ve Fen alanında ise 39.sırada yer almaktadır (Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü [OECD], 2019). Bu sonuçlar Türkiye'nin eğitim sisteminin iyileştirilmesine

¹ Prof. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, mboydak@firat.edu.tr, ORCID:0000-0001-5690-6985

² Sorumlu Yazar. Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, recepakgul21@gmail.com

yönelik yeni eğitim politikaları geliştirmesinin ve hayata geçirmesinin önemli olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Çalışmada PISA 2018 sonuçlarına ek olarak OECD'nin Türkiye, Estonya ve Finlandiya için yayınladığı 2020 Eğitim Politikası Görünümü(EPG) veri seti kullanılmıştır. EPG veri seti, OECD ülkelerinin eğitim sistemlerini çeşitli boyutlarda değerlendiren ve karşılaştıran bir veri setidir(oecd-ilibrary.org, 2022). Çalışmanın amacı Türkiye'nin Eğitim Politikasının görünümünü 2018 PISA sonuçları ışığında Estonya ve Finlandiya eğitim politikası görünümünü karşılaştırmalı olarak incelemektir. Amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- Türkiye'nin PISA 2018 sonuçları ile Estonya ve Finlandiya PISA 2018 sonuçları arasında benzerlik ve farklılık var mıdır?
- Türkiye'nin eğitim politikası görünümü ile Estonya ve Finlandiya eğitim politikası görünümü arasında benzerlik ve farklılık var mıdır?

Çalışmanın Türkiye'nin eğitim sistem ve politikasında ihtiyaç duyduğu eksiklerin tespiti ve giderilmesi noktasında faydalı olacağı düşünülmektedir. Çalışma aynı zamanda Türkiye'nin eğitim sistem ve politikasının mevcut durumunu ve iyileştirilmesi için önerileri de içermektedir.

Yöntem

Bu kısımda araştırmanın desenine, çalışma grubuna veri toplama aracına ve uygulamasına ve analizine ilişkin veriler yer almaktadır.

Araştırma Deseni

Araştırmada nitel tarama yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi farklı nitel veri oluşturma yöntemlerinin kullanıldığı, bakış açılarının, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırma konusu itibari ile ise karşılaştırmalı eğitim araştırmasıdır. Konuyla ilgili alanyazının incelenmesi ile eğitim sistemlerinin benzerlik ve farklılıklarının karşılaştırılması (Ültanır, 2000) amacıyla tanımlayıcı yaklaşım ve farklı eğitim sistemlerinin ayrı ayrı unsurlarının bütün olarak incelenmesi (Erdoğan, 2015) amacıyla ise de yatay yaklaşım yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubu olarak Türkiye, Estonya ve Finlandiya seçilmiştir. PISA 2018 verilerine göre okuma, matematik ve fen alanlarında üst sıralarda olmaları Estonya ve Finlandiya'nın seçilmelerinde etkili olmuştur.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Çalışmada temel veri kaynağı olarak OECD'nin her üç ülke için yayınladığı Eğitim Programları Görünümü (EPG) veri seti kullanılmıştır. Aynı zamanda geçerliliği ve güvenilirliği yüksek veri tabanları incelenmiş ve güncel kaynaklarından faydalanılmıştır.

Analiz

Doküman incelemesi kullanılarak elde verilerin analiz edilmesi için yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemi (Wach, 2013) olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır.

Bulgular

Bu kısımda Türkiye, Estonya ve Finlandiya'nın 2018 PISA sınavında okuma, matematik ve fen alanlarında elde ettiği sonuçlar ile eğitim politika görünümüne ait bulgular yer almaktadır.

Türkiye'nin PISA 2018 Sonuçları ile Estonya ve Finlandiya PISA 2018 Sonuçları Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Bulgular

PISA sınavları 2000 yılından beri Ekonomik İş Birliği Örgütü(OECD) tarafından her üç yılda bir ülkelerin eğitim sistem ve politika performanslarını ölçmek amacıyla yapılmaktadır (Yüksel, 2022). PISA 2018 sınavlarına 79 OECD üyesi ülke ve bu üye ülkelerden yaklaşık 32 milyon öğrenci katılım sağlamıştır. Türkiye, Estonya ve Finlandiya 2018 PISA sınavlarına katılım sağlayan ülkeler arasında yer almaktadır (OECD, 2019). Türkiye, Estonya ve Finlandiya'nın okuma, matematik ve fen alanlarında aldıkları puan ve sıralamaya ilişkin veriler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Türkiye, Estonya ve Finlandiya'nın okuma, matematik ve fen alanlarına ilişkin PISA 2018 sonuçları

Ülke	Puan			Sıra		
	Okuma	Matematik	Fen	Okuma	Matematik	Fen
Türkiye	466	454	468	40	42	39
Estonya	524	523	530	5	8	4
Finlandiya	520	507	522	7	16	6

(Kaynak: oecd.org, 2019)

Tablo 1 incelendiğinde Türkiye'nin okuma alanında 466 puanla 40., matematik alanında 454 puanla 42., fen alanında ise 468 puanla 39 sırada yer aldığı tespit edilmiştir. Estonya'nın 524 puanla beşinci, matematik alanında 523 puanla sekizinci ve fen alanında ise 530 puanla dördüncü olduğu tespit edilmiştir. Finlandiya'nın ise okuma alanında 520 puanla yedinci, matematik alanında 507 puanla 16., fen alanında ise 522 puanla altıncı olduğu tespit edilmiştir. PISA 2018 sonuçları incelendiğinde Türkiye'nin okuma, matematik ve fen alanlarında Estonya ve Finlandiya'nın çok gerisinde olduğu bulgulanmıştır. Türkiye eğitim sistemi ve politikası ile Estonya ve Finlandiya eğitim sistemi ve politikası arasındaki farklılıkların elde edilen sonuçlar üzerinde etkisi olduğu düşünülmektedir.

Türkiye'nin Eğitim Politikası Görünümü ile Estonya ve Finlandiya Eğitim Politikası Görünümleri Arasında Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Bulgular

Bu kısımda Türkiye, Estonya ve Finlandiya eğitim politika görünümüne ilişkin bulgular yer almaktadır.

Türkiye'nin eğitim politikası görünümüne ilişkin bulgular

3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanuna dayalı Türk eğitim sistemi süreç içerisinde birçok değişikliğe uğramıştır. 2012 yılından itibaren ise dört yıl ilköğretim, dört yıl ortaokul dört yıl da lise olmak üzere 12 yıl zorunlu eğitim uygulanmaktadır (Ayanoglu ve Akbaşlı, 2023). Türkiye son yıllarda eğitim ile ilgili önemli adımlar atmaktadır. 3-5 yaş grubundaki Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı(EÇEB) katılım oranına katılım ve lise mezunu genç sayısı artmıştır. Ancak atılan adımlara karşın EÇEB ortalaması OECD ortalaması altında kalmış, öğrenci performanslarında artış gözlenirse de çok düşük bir orandaki öğrenci PISA 2018'de temel yeterlilik(ikinci seviye) düzeyine ulaşmıştır. EÇEB katılım oranı artıkça eğitim sistemlerindeki eşitsizlik arasındaki makasın kapanacağı düşünülmektedir. (OECD, 2020). Liseye geçiş sınavları merkezi olarak yapılmaktadır ancak öğrencinin sınava girmesi isteğe bağlıdır. Kontenjanların yaklaşık %10'u merkezi sınavla alınacak öğrencilere ayrılmaktadır. Geri kalan öğrenciler ise ikamet ettikleri adrese yakın liselere yerleştirilmektedir (Görgüt ve Dönmez, 2023). Türk eğitim sisteminde giderilmesi gereken bir diğer sorun da Mesleki ve Teknik eğitimin iyileştirilmesidir. Son yıllarda çeşitli iş sektörleri ile protokoller yapılmış, Mesleki Eğitim Merkezinde okuyan öğrencilere Lise diploması hakkı verilmiştir. Yükseköğretim düzeyinde ise Türkiye 2001'den beri Bologna modeline doğru yol kat etmektedir (OECD, 2020). Bologna modelin amaçlarından biri de yükseköğretim programları arasında standartı sağlamaktır (Çinkır ve Yıldız, 2018). Yükseköğretime kabul edilecek öğrencilerin seçimi Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı (ÖSYM) tarafından yapılan ulusal düzeyde merkezi bir sınavla puan üstünlüğüne göre yapılmaktadır (Yüksel, Dursun ve Özgenel, 2023). 2018 yılı itibari ile Lisans düzeyinde öğrenim gören

öğrencilerin %45'i Açıköğretim programlarında eğitim görmektedir. Ayrıca Türkiye yetişkin eğitimi konusunda da çalışmalarına devam etmektedir ancak yetişkin eğitiminin daha da güçlendirilmesi gerekmektedir. Türkiye'de, 2014 yılından beri okul yöneticilerinin lisans mezunu olması şartı aranmakla birlikte ulusal düzeyde merkezi bir sınava girmeleri ve sonrasında ise mülakatı geçmeleri gerekmektedir. Ayrıca okul yöneticilerinin öğretmen olması da şartlar arasında yer almaktadır. Okul yöneticileri, daha çok idari rol oynamakla birlikte liderlikle ilgili görevlere %15'den daha az vakit ayırmaktadır. Bu oran OECD ortalaması olan %21'in altındadır (OECD, 2020). Türkiye'nin üzerinde yoğunlaştığı konulardan biri de nitelikli öğretmen ihtiyacının giderilmesidir çünkü öğretmenlik mesleği bir toplumun geleceğini şekillendirmektedir. Bu amaç doğrultusunda nitelikli öğretmen yetiştirmek büyük önem taşımaktadır (Taşkaya, 2012). PISA 2018 sonuçlarından biri de, Türkiye'deki nitelikli öğretmen sayısının azlığının, öğrenci başarısını olumsuz bir şekilde etkilediğidir. Ayrıca öğretmenlerin daha az dersine sahip oldukları, daha az maaş aldıkları ve kalabalık sınıflarda eğitim öğretim faaliyetlerini gerçekleştirdikleri vurgulanmaktadır. Nitelikli öğretmen ihtiyacının giderilmesi için Türkiye'de Öğretmen Stratejisi (2017-2023) kapsamında mesleğin güçlendirilmesi için adımlar atılmıştır. Türkiye eğitim sistemi içerisindeki iç ve dış denetimi sürekli uygulamaktadır. Dış denetim Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Başkanlığı tarafından yapılmaktadır. OECD verilerine göre öğretmen değerlendirmesi gelişim ve kariyer rehberliğini içerdiği takdirde kalite ve performansı artırmaktadır. Öğrenci değerlendirmesi ise e-okul veritabanına girilen notlar ile yapılmakla birlikte nitel geri bildirim alanı sınırlı olmaktadır. Türkiye merkezi yönetim yapısından dolayı yerel eğitim ihtiyaçlarını giderme noktasında sorunlar yaşamaktadır (OECD, 2020). 2010 yılında Türkiye eğitimin kalitesinin artırılması için Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi(FATİH) projesini yürürlüğe koymuş ve eğitimde dijitalleşme açısından çok önemli bir adım atmıştır (Demirer ve Dikmen, 2018). Ayrıca dijitalleşme konusunda 2018'den itibaren Eğitim Bilişim Ağı'nı(EBA) geliştirmeye yönelik çalışmalar da yürütmektedir. 2016 yılından itibaren de eğitime ayrılan finansman payı giderek artmaktadır. Finans kaynaklarının büyük bir bölümü merkezi hükümet tarafından karşılanmaktadır ancak öğrenci başına düşen yıllık harcama OECD ortalamasının altındadır (OECD, 2020).

Estonya'nın eğitim politikası görünümüne ilişkin bulgular

Estonya'da eğitim büyük oranda kamu tarafından yürütülmektedir. Kapsayıcı ve zorunlu bir eğitim sistemi yürütülmektedir. 1-9.sınıf temel eğitim olarak adlandırılmaktadır. 9.sınıftan sonra öğrenciler üç yıllık genel lise ya da 3 yıllık meslek liselerinde eğitim hayatlarına devam etmektedirler (Tire, 2021). Estonya eğitimde düşük harcama yapmasına rağmen yüksek performans elde eden ülkelerden biridir. PISA sınavlarındaki başarısı her geçen yıl artmaktadır. Bununla birlikte EÇEB katılım oranları da düzenli bir şekilde artmaktadır. Okullar büyük oranda özerk yapıya sahiptir. Özellikle Estonya'da Rusça anadiline sahip öğrenciler Estonca anadiline sahip akranlarına göre PISA 2018 sonuçları incelendiğinde daha düşük performans gösterdikleri tespit edilmiştir. Bu noktada OECD Estonya'ya Rusça konuşan öğrencilerin Estonca dil eğitimi saatinin artırılması tavsiyesini vermiştir. Estonya'da Belediyeler de eğitim faaliyetlerin yürütülmesinden sorumlu tutulmaktadır. OECD, hükümet ile belediyeler arasındaki sorumluluk dağılımında düzensizlik tespit emiş ve bunun giderilmesi hususunda tavsiyelerde bulunmuştur. Öğrencilerin Liseden mezun olması için bir araştırma makalesi yayımlamaları ve Estonca dili, matematik ve bir yabancı dilde ulusal sınavlara girmeleri gerekmektedir. Meslek Liselerine devam eden öğrencilerin sayısı Avrupa Birli(AB) ortalamasının altında yer almaktadır (OECD, 2020). Bu durumun ara eleman ihtiyacı doğuracağı ve Estonya ekonomisine de olumsuz yansımaları olacağı düşünülmektedir. Yükseköğretim Kanunu'nda yapılan değişiklikler neticesinde 2019 yılında üniversitelere yönelik yeni bir yönetim yapısı yürürlüğe konulmuştur. Yeni yapı içerisinde konsey, en yüksek karar alma organı olarak faaliyet göstermektedir ve senato, akademik kararların alınmasından sorumlu tutulmuştur. Yetişkin eğitiminde son zamanlarda atılan adımlar neticesinde yetişkinlerin okuryazarlık performansı artış göstermektedir. OECD raporuna göre Estonya'da öğretmenlik mesleğinin ilgi çekici olmamasından ötürü ciddi bir öğretmen açığı oluşmuştur. Öğretmenlik mesleğinin çekici hale gelmesi için mesleğe yeni başlayan öğretmenlere beş yıllık anlaşma ile sistemde kalmayı kabul etme karşılığında yaklaşık 13 bin Euro nakit hibe verilmektedir. Estonya'nın eğitim sistemini daha güçlü yapabilmek adına yaptığı çalışmalardan biri de nitelikli okul

yöneticilerini okula çekmektir çünkü müdürlerin öğretim liderliği ile öğrencilerin akademik düzeyi arasında pozitif bir ilişki vardır(OECD, 2020; Gentilucci ve Muto, 2007). Estonya’da okul yöneticileri, öğretme ve öğrenmeye liderlik etmenin yanı sıra öğretmen maaşlarının belirlenmesinden, mali kaynakların yönetilmesinden ve kalite güvencesinden sorumludur. Eğitim sistemi değerlendirmesi iç ve dış değerlendirme şeklinde okul öncesinden yükseköğretime olan dönemlerde yıllık olarak yapılmaktadır. Dış değerlendirme özel bir kuruluş olan Innove Vakfı tarafından yapılmaktadır. Estonya ayrıca öğrencilerin dijital becerilerini değerlendirmek ve geliştirmek için dijital araçlar geliştirmiştir. Estonya’da azalan nüfusun bir neticesi olarak Okul Ağı Programı(2014-202) kapsamında okulların birleştirilmesi politikası yürürlüğe konulmuştur. Bu amaç doğrultusunda Lise sayısının 2023 yılına kadar 100’ün altına düşürülmesi hedefi de yer almaktadır. Öğrenci başına yıllık harcama OECD ortalamasının altında yer almaktadır. Kamudaki eğitim harcamaları hükümet ve belediyeler arasında pay edilmiştir. Özel finans kaynakların oranı 2016 yılında %11 civarında seyretmiştir. Üniversiteler harcama konusunda yüksek düzeyde özerkliğe sahiptir (OECD, 2020).

Finlandiya’nın eğitim politikası görünümüne ilişkin bulgular

Finlandiya, eğitimi tüm öğrenciler için temel bir hak olarak görmekte ve eğitim faaliyetleri ücretsiz bir şekilde sunulmaktadır. Zorunlu eğitim bir yılı okul öncesi, dokuz yılı da temel eğitim olmak üzere 10 yıllık süreyi kapsamaktadır (Demirkan, 2018). EÇEB kayıt oranları artış eğilimi göstermesi olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir ancak OECD, EÇEB kalitesinin artırılmasını önermektedir. Bu kapsamda Finlandiya, 2018 yılından itibaren EÇEB merkezlerinde görev yapan her üç öğretmenden birinin yükseköğretim yeterliliğine sahip olması şartını uygulamaktadır. Öğrenciler Liseye geçişte üç yıllık genel ya da mesleki eğitim okullarını seçmektedirler. Mesleki eğitim yeterliliğine sahip öğrenci oranı açısından OECD ortalamasının üstünde yer almaktadır. Üniversiteye geçiş ise çok seçici bir sistemle yapılmaktadır. Seçici sistem yapısından dolayı her yıl başvuruların yaklaşık üçte ikisi reddedilmektedir. Temel ve genel üst orta eğitimdeki tüm öğretmenler yüksek lisans mezuniyetine sahiptir. Finlandiya’daki öğretmenler oldukça niteliklidir ve öğretmenlik mesleğinden yüksek düzeyde memnuniyetlerini bildirmektedirler. Finlandiyadaki okullar Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC) kurumu tarafından değerlendirmeye alınmaktadır. FINEEC, EÇEB merkezlerini, okulları ve belediyeleri öz değerlendirme süreçlerinde desteklemek amacıyla her eğitim düzeyi için ulusal yönergeler ve kalite kriterleri geliştirmek üzere belediyelerle iş birliği halinde çalışmaktadır. Öğretmen değerlendirmesi için de resmi bir gereklilik yoktur. Öğrenci değerlendirmesi ise öğretmenlerin sorumluluğundadır. Finlandiya’da merkezi olmayan yapısından dolayı yerel eğitim kurumları önemli özerkliğe sahiptir. Belediyeler eğitim kurumlarına fon tahsisi, personel alımı ve müfredat belirleme süreçleri içerisinde yer almaktadır. Finlandiya eğitim sisteminin üzerinde durduğu bir diğer konu ise yetişkin eğitimidir bu kapsamda milli gelirden çok ciddi bir kaynak ayrılmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu kısımda çalışmaya ait tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Tartışma

PISA 2018 sonuçları değerlendirildiğinde Türkiye’nin okuma, matematik ve fen alanlarının üçünde de Estonya ve Finlandiya’nın çok gerisinde olduğu görülmektedir. Balcı (2005) eğitim politikalarını, genelde tüm eğitim sisteminin özelde bir eğitim örgüt ya da kuruluşunun amaçlarına ulaşmasını sağlamak üzere alınacak kararlara ve yapılacak uygulamalara rehberlik eden ilkeler bütünü olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla Türkiye’nin Estonya ve Finlandiya’ya göre her üç alanda da geri kalmasının altında yatan en önemli nedenlerden birinin uygulanan eğitim politikası olduğu düşünülmektedir.

Sonuç

Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı(EÇEB) oranlarında artış gözlemlenmektedir ancak bu oran hem Finlandiya ve Estonya ortalamalarının hem de OECD ortalamasının altında seyretmektedir.

Türkiye’de, öğrencilerin liseye geçmesinde merkezi bir sınav uygularken Estonya ve Finlandiya’da ise merkezi olmayan yöntemler uygulanmaktadır. Türkiye Mesleki Eğitimi güçlendirmek adına son yıllarda önemli girişimlerde bulunmuştur. Estonya’da meslek lisesine devam eden öğrenci sayısı giderek azalmakta iken Finlandiya’da ise mesleki yeterliliğe sahip öğrenci oranı OECD ortalamasının üzerinde yer almaktadır. Türkiye üniversiteye geçiş için Estonya ve Finlandiya’ya göre oldukça merkezi bir sınav uygulamaktadır. Ayrıca Türkiye’de açık öğretim lisans programlarında okuyan öğrencilerin oranları çok yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Estonya, üniversiteye öğrenci seçimi noktasında çok seçici davranmaktadır. Türkiye, nitelikli yükseköğretim eğitimi noktasında son yıllarda önemli adımlar atsa da aşırı merkeziyetçi sınav sistemi ve açıköğretim lisans programlarına kayıtlı öğrenci oranının fazla olması nedeniyle nitelikli iş gücünü karşılamada yetersiz kalacağı düşünülmektedir. Türkiye’de nitelikli öğretmen oranı Estonya ve Finlandiya’daki nitelikli öğretmen oranına göre daha az olduğu tespit edilmiştir. Türkiye’de lisansüstü derecesine sahip öğretmenlerin azlığı, öğretmen maaşlarının OECD ortalamasına göre daha az olması, sınıfların OECD ortalamasına göre daha kalabalık olması gibi nedenler bunun bir sonucu olarak gösterilebilir. Benzer bir şekilde Türkiye’deki nitelikli okul yöneticilerinin oranı Estonya ve Finlandiya’daki oranına göre daha az olduğu sonucu gözlemlenmiştir. Türkiye’de dış okul denetimleri merkezi olarak yapılmaktadır. Bu durum sağlıklı bir değerlendirme açısından sorun çıkarabilir. Estonya ve Finlandiya’da ise okul denetimleri belediyelere ya da özel denetim kuruluşlarına yaptırılmaktadır. Finans açısından ise Türkiye, merkezi yapısından dolayı Estonya ve Finlandiya’ya göre yerel düzeyde ihtiyaçların karşılanmasında sorunlar yaşamaktadır

Öneriler

Türkiye’nin EÇEB katılım oranlarının artışı yönünde çalışmalar yapması PISA sonuçlarına olumlu yansımaları olacağı düşünülmektedir çünkü okul öncesi eğitime katılımın sonraki yıllardaki akademik başarıya olumlu etkisi vardır (Anasız ve Ekinci, 2018). Türkiye’de uygulanan liseye geçiş sınavının sosyoekonomik açıdan daha iyi durumda olan öğrencilerin akranlarına göre daha iyi sonuçlar elde edeceği ve fırsat eşitsizliği sorununa yol açacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla Türkiye’nin, liseye geçiş sınavını için fırsat eşitliğini sağlayacak şekilde iyileştirilmesi önerilebilir. Türkiye’nin mesleki eğitim kalitesinin yükseltilmesi noktasında Finlandiya’nın uyguladığı modelin Türk eğitim sisteminde uygulanabilirliğinin araştırılması önerilebilir. Yükseköğretime geçiş sınav sisteminin fırsat eşitsizliğini giderecek şekilde iyileştirilmesi ve açık öğretim lisans programlarına geçişin sınırlandırılması önerilmektedir. Türkiye, öğretmenlerin niteliğini ve okul yöneticilerinin liderlik becerilerini artırmaya yönelik çalışmalara ağırlık verebilir. Türkiye’de dış denetim sorumluluğu yerel makamlarla paylaşılarak daha nitelikli bir değerlendirme yapılabileceği yorumu yapılabilir. Okulların finans ihtiyaçlarının karşılanması sorumluluğunun yerel kuruluşlarla paylaşılması önerilebilir.

Çalışmanın Türkiye’nin eğitim sistemi ve politikasının iyileştirilmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Ayrıca çalışmanın benzer karşılaştırmalı eğitim çalışmaları için önemli bir kaynak olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Arslan, Ü., & Ergül, M. (2022). Mülteci Öğrencilerin Eğitimlerinde Yaşadıkları Sorunlar: Öğretmenlerin Perspektifinden Bir Delphi Çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 1-31,doi:10.9779.pauefd.820780

Ayanoğlu, Ç., & Akbaşı, S. (2023). Türk Eğitim Sisteminin Sorunları: Bir Meta-Sentez Çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (1) , 371-425. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/77061/938154>

Balcı, A. (2005). *Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü*. Tek Ağaç

-
- Çelik G, R., & Kırnay Dönmez, S. M. (2023). Liselere Geçiş Sınavı Matematik Sorularının Matematiksel Anlamayı Değerlendirme Açısından İncelenmesi. *Educational Academic Research* ,(50),28-46. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/education/issue/79875/1361771>
- Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,1(19),207-237. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erusosbilder/issue/25118/265225>
- Çınkır, Ş., & Yıldız, S. (2018). Bir Bologna Değerlendirme Çalışması: Eğitim Yönetimi Lisansüstü Program Yeterliliklerine İlişkin Kazanımların İncelenmesi. *Yükseköğretim Dergisi*,8 (1) , 55-67. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yuksekogretim/issue/41132/497191>
- Demirer, V., & Dikmen, C. H. (2018). Öğretmenlerin FATİH Projesine Yönelik Görüşlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Bağlamında İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 17 (1) , 26-46. doi: 10.17051/ilkonline.2018.413735
- Demirkan, S. (2018). Finlandiya Eğitim Sisteminden Türkiye'ye Mesajlar. *Alinteri Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (4) , 171-195. doi: 10.30913/alinterisosbil.360454
- Erdoğan, İ. (2015). *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*. Sümer Kitapevi
- Gentilucci, J.L., & Muto, C.C. (2007). *Principals' Influence on Academic Achievement: The Student*
- MEB (1973). *1739 Milli Eğitim Temel Kanunu*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html>.
- Lauwerys, J., Varış, F. & Neff, K. (1979). *Mukayeseli eğitim*. Eğitim Fakültesi Yayınları.
- OECD (2022). *Education Policy Outlook*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-policy-outlook_4cf5b585-en
- Sarıbaş, S. & Babadağ, G. (2015). Temel Eğitimin Temel Sorunları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3(1) , 18-34. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ajeli/issue/1524/18724>
- Savran, N. Z. (2004). PISA-Projesi'nin Türk Eğitim Sistemi Açısından Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 397-412. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26126/275204>
- Taşkaya, S. M. (2012). Nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (33) , 283-298. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erusosbilder/issue/23767/253360>
- Tire, G. (2021). Estonia: a positive PISA experience. *Improving a Country's Education: PISA 2018 Results in 10 Countries*, 101-120.
- Türkkaş A, B. , Ekinci, C. E., & Anasız, B. Y. (2018). Okul Öncesi Eğitime Katılımın Daha Sonraki Yıllardaki Akademik Başarıya Etkisi: TEOG Sınavları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2) , 154-173. doi: 10.17679/inuefd.374051
- Ültanır, G. (2000). *Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi Kuram ve Teknikler*. Eylül Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*.Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, M. (2022). PISA 2018 Araştırma Sonuçlarına Göre Ülkelerin Bileşik PISA Performans Sıralaması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (2) , 788-821. DOI: 10.21666/muefd.1093574

Teknoloji Destekli Öğretim Materyallerinin Müzik Eğitiminde Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Sevilay ÇAKMAK¹
MEB Özel Öğretim Kurumları

Şefika TOPALAK²
Trabzon Üniversitesi

Özet

Bu araştırmanın amacı; teknoloji destekli öğretim materyallerinin müzik eğitiminde kullanımına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesidir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile yürütülen bu çalışmada, veriler yarı yapılandırılmış mülakat yöntemi ile toplanmıştır. Bu araştırmanın örnekleme, amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen ve farklı illerdeki devlet ve özel okullarda görev yapmakta olan 12 müzik öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından hazırlanan sorular uzman görüşüne sunulmuş, sonrasında pilot çalışma yapılarak uygulamaya hazır duruma getirilmiştir. Öğretmenler ile yüz yüze mülakat yapılarak görüşme ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Ardından ses kayıtları yazılı olarak metne dönüştürülmüş ve katılımcılara tekrar gönderilip gerekli düzenlemeleri yapmaları istenerek araştırmanın güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır. Daha sonra katılımcıların görüşlerinden elde edilen veriler analiz edilerek metne dönüştürülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre Katılımcıların neredeyse tamamının 10 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu tespit edilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin neredeyse tamamının akıllı tahtaları derslerinde aktif ve etkili olarak kullanmakta olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre çalışma grubu dikkate alındığında ilgili okullarda en az görülen teknolojik materyalin projeksiyon makinesi olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu lisans süreçlerinde almış oldukları teknoloji içerikli derslerin mesleki yaşamlarına faydası olmadığını düşündükleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin teknoloji destekli materyallere hâkim olabilmeleri ve bu materyalleri kullanabilmeleri için lisans eğitimi sürecinde teknoloji derslerinin daha verimli ve kapsamlı işlenmesi, güncellenen teknoloji ile ilgili hizmet içi eğitim kapsamında, öğretmenlere eğitim verilmesi önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Müzik Eğitimi, müzik öğretmeni, Teknoloji, Müzik.

Giriş

Eğitimin genel anlamı belirli bir amaca göre insanları yetiştirmektir. Eğitim sürecinde kazanılan tutum, bilgi ve beceriler insanların kişiliklerini farklılaştırmaktadır. Eğitim sürecinin önemli bir kısmını günümüzde okullar oluşturmaktadır. Fakat eğitim yalnız okullarda değil, günlük hayatımızda, aile ve sosyal çevremizde de yer almaktadır. Eğitimciler, eğitimi “formal” ve “informal” olarak adlandırmaktadır. Formal eğitim, önceden planlaştırılmış olarak öğretim yoluyla gerçekleştirilen, informal (formal olmayan) eğitim ise, kendiliğinden gerçekleşen, amaçlı olmayan eğitimidir. Dolayısıyla eğitim bir “kültürleme” sürecidir. Kültürleme ise bilinçli ya da bilinçsizce kendiliğinden oluşan öğrenmeleri kapsamaktadır (Fidan,1986). Kişilerin yetişmesinde ve gelişmesinde önemli rolü olan eğitim, yaşam içerisinde yer alan önemli olgulardan biridir. Öğretim ise, elde ettiği sonuçları doğru yöntemlerle değerlendirip geliştirilmesine imkân tanır. Eğitim ve öğretim arasında güçlü bir bağ kurulması, birbirlerinden bağımsız olmaması dikkat edilmesi gereken önemli bir konudur (Yüksel,1996). Eğitim-öğretim sürecinde, öğretmenlerin en önemli görevleri, bu süreci sadece eğitsel yönden değil, sosyal ve bedensel olarak da öğrencilerin gelişimlerini destekleyecek etkinliklere yer vererek geliştirmeleridir. Aynı zamanda öğrencilerin ilgi ve becerileri göz önüne alınarak, bu doğrultuda kendilerini geliştirmelerine olanak sağlanmalıdır (Baştepe, 2009).

Eğitim alanlarından biri de Müzik Eğitimidir. Bireyler, kendi kültürlerine ait mani, ninni, tekerleme, şarkı, türkü gibi seslerin içerisine doğar ve bu sesler insanlara hayatları boyunca eşlik etmektedir (Dönmez, Kurtaslan, Apaydın, Okay). Birey, Müzik Eğitimi ile birlikte anne karnında başlayan ve hayat boyu devam edecek olan bir sürecin içerisinde yer almaktadır. Bu süreç içerisinde birey istedik ya da istenmedik bir

¹ Sorumlu Yazar. Özel Karadeniz Güzellik ve Estetisyenlik Kursu, Trabzon, sevilay_cakmak22@trabzon.edu.tr.

² Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı, sefikat@trabzon.edu.tr, ORCID:0000-0002-8626-5194

şekilde müziğin etkisi altında bulunmaktadır. Müzik Eğitimi, formal ve informal eğitim kurumlarında öncelikle aile ile daha sonra ise sosyal çevreyle birlikte gerçekleştirilmektedir. Ülkemizde birçok kurum ve kuruluşlar, bireyleri, müzik bilgisi açısından geliştirmek ve Müzik alanında donanımlı kişiler yetiştirmekle görevlidir. Bu kuruluşların, çağdaş eğitim çerçevesinde Müzik Eğitimi açısından donanımlı bireyler yetiştirmeleri ülkemizdeki Müzik Eğitiminin gelişmesi açısından oldukça önem taşımaktadır (Yungul, 2018). Müzik öğretiminin bireye bilinçli davranışlar ve üretken özellikler katması beklenmektedir (Çevik, 2007). Müzik Eğitimi, hem öğretilip hem de öğrenildiği çalışma alanını kapsamaktadır. Tüm zekâ alanları göz önüne alındığında, bireylerin kendi kapasitelerinin olduğu, her zekâ alanında mükemmel olunamayacağı bilinmektedir. Bundan dolayı bireylere ilgi duydukları alanlarla ilgili eğitimlerin zamanında verilmesi önemlidir. Eğitimciler açısından, profesyonel olması önemli olmaksızın, müzik eğitiminden yararlanılması kabul görmüş bir durumdur (Çuhadar, 2016). Farklı alanlarda karşımıza çıkan, Osmanlı döneminde başlayan ve Cumhuriyet dönemindeki toplumsal değerler ve düşünceler ile birlikte daha da şekillendiği düşünülen Müzik Eğitiminin (Şahin, 2008), bireylerin birçok duygu durumuna katkısı olduğu görülmüştür. Bireylerdeki kişilik gelişiminin sağlıklı olması, güven duygularını kazanmaları ve sosyal açıdan gelişmeleri için sanat eğitimi gereklidir. Müzik eğitiminin amacı sağlıklı ve olumlu davranışlar sergileyen bireylerin yetiştirilmesidir. Sanat eğitimi, genel eğitim, özengen (amatör) eğitim ve mesleki eğitim başlıklarında görebiliriz. Üç eğitim kolu da kullanılan yöntem ve teknikler açısından farklılıklar gösterse bile benzer konularda ortak noktaları bulunmaktadır. Bunlardan genel sanat eğitimi; sanat kültürü kazandırmak ve sağlıklı insanlar yetiştirmek amacıyla olduğu için her seviyedeki kişilere yönelik olmalıdır. Bunun yanı sıra çeşitli araç-gereçlerle çalışma fırsatı verirken bireylerin bilinçli şekilde sanatı bilmesine ve seçim yapma şansı tanınmasına olanak tanır. Özengen (amatör) eğitim; sanata ilgi duyan bireylerin kendi istekleri doğrultusunda yönelikleri eğitim alanıdır. Bu eğitimin amacı katılımcılara sanatsal davranışları etkinliklerle birlikte kazandırmaktır. Özengen (amatör) eğitim, okullarda seçmeli ders olarak yapıldığı gibi özel kurs, yarışma, sergi gibi farklı alanlarda da görülmektedir. Sanatı keyfi, maddi çıkar gütmeyen icra eden, sanatı yaşam tarzı olarak benimsemiş ve bunun zevkine varmak isteyen sanatseverler yetiştirmek Özengen (amatör) eğitimde kullanılan bir stratejidir (Uçan, 1994). Mesleki sanat eğitimi ise bireylerin, ilgi ve yeteneklerine göre, sanat alanlarından herhangi birini kendilerine meslek olarak seçmeleri doğrultusunda verilen eğitimidir. Mesleki eğitim almak isteyen bireylerin belli bir yeteneğe sahip olmaları gerekmektedir. Kişilerin seçmiş oldukları meslek alanında gelişmeleri hedef alınmaktadır (Hancıoğlu, 2010). Bireylerin Müzik Eğitiminde sadece davranışları ve kendi özellikleri değil, müzikal anlamdaki yaşantıları ve toplumsal beklentileri de göz önüne alınarak, eğitim programlarının bu yönde sürekli olarak yenilenmesi gerekmektedir (Saraç, 2006).

Eğitim programlarının yenilenmesi ve teknolojinin de dâhil edilmesiyle çağdaş eğitim anlayışına geçilmesini sağlamıştır. Teknolojinin eğitim alanında kullanılmaya başlamasıyla birlikte eğitimcilerde olumlu etkiler olduğu görülmüştür (Ayhan ve Aydın, 2023). Geleneksel eğitim anlayışı, teknolojinin eğitim alanlarında kullanılmasıyla yerini çağdaş eğitim anlayışına bırakarak öğrencilerin aktif olarak derse katılmasını, öğrencilerin sorumluluk almasını gerekli kılmıştır.

“...Eğitimde teknoloji kullanımının etkisi gittikçe artarken bazı sorumluluklar da beraberinde gelmektedir. Bir toplumu çağın ötesine taşıya bilmenin temel yolu teknolojik gelişmeleri takip eden, üreten, hayal dünyası geniş bireyler yetiştirilmesine bağlıdır. Nitelikli eğitim sistemi bu noktada çok önemli bir rol üstlenmektedir...” (Ayhan ve Aydın, 2023, s.295).

Tüm eğitim programlarında olduğu gibi müzik eğitiminin de teknoloji büyük rol oynamaktadır. Müzik eğitiminde teknoloji kullanımı gerek nota yazımında, gerekse çalgı öğretiminde, müzik eğitiminin farklı boyutlarında bilgi sunmakta ve öğrenmeyi daha etkili hale getirmektedir (Tecimer, 2006). Bu durum öğretmenler için de teknolojik materyalleri kullanabilmeleri açısından büyük önem taşımaktadır. Günümüzde gelişen teknolojinin eğitim programlarına dâhil edilmesiyle birlikte teknolojik materyal kullanımı da ön plana çıkmaktadır. Dolayısıyla eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına verilmekte olan teknoloji derslerinin, öğretmen adaylarının teknoloji alanındaki eksikliklerine, sorunlarına yönelik olması

gerekmektedir. Öğretmen adaylarının teknoloji derslerinde eksikliklerini giderebilmeleri ve geleceğin öğretmenleri olarak kendi materyallerini tasarlayabilmeleri, teknoloji alanında yeterli bilgi ve becerilere sahip olmaları ve öğrencilerin isteklerine cevap verebilecek düzeyde olmaları gerekmektedir (Tatlı ve Akbulut, 2017). Bireylerin bilgiye daha kolay ulaşabilmelerine katkı sağlayan teknolojik materyallerin (akıllı tahta, bilgisayar, tablet vb.), öğrenciler üzerinde ileri derecede motivasyon sağladığı görülmektedir (Kasap, 2007). Bundan dolayı teknolojik materyallerin derslerde kullanılmasının önemli olduğu söylenebilir. İlgili literatür tarandığında, eğitimde teknolojik araç gereçlerin kullanımına yönelik müzik öğretmenlerinin görüşlerinin incelendiği çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın bu yönüyle literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Amaç

Bu araştırma, müzik öğretmenlerinin teknoloji destekli öğretim materyallerinin müzik eğitiminde kullanımına yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki alt amaçlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

1. Müzik öğretmenlerinin teknolojik materyallerin kullanımına yönelik görüşleri nasıldır?
2. Müzik öğretmenlerinin okullarında bulunan teknolojik materyaller nelerdir?
3. Lisans eğitimleri sürecinde teknoloji derslerinden hangilerini almışlardır? Lisans eğitiminde görmüş oldukları teknoloji derslerinin, mesleki yaşamlarında kullanımına yönelik düşünceleri nelerdir?
4. Müzik öğretmenlerinin öğretim teknolojileri kullanarak derslerini yürütmelerine yönelik düşünceleri nelerdir?

Yöntem

Nitel araştırma yöntemleriyle yürütülen olan bu çalışmada, veriler yarı yapılandırılmış mülakat yöntemi ile toplanmıştır.

“Nitel Araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi (literatür tarama) gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir” (Şen, 2005, s.345).

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini, amaçlı örneklem yöntemi ile seçilen ve farklı illerdeki devlet ve özel okullarda görev yapmakta olan 12 müzik öğretmeninden oluşmaktadır. “Amaçlı Örnekleme: Derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilmesidir” (Gurbetoğlu, 2018, s. 27). Katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımları tablo 1 de görülmektedir.

Tablo 1: katılımcıların cinsiyet dağılımları:

Cinsiyet	Katılımcı
KADIN	K2,K3,K6,K7,K8,K10,
ERKEK	K1,K4,K5,K9,K11,K12,

Tablo 1 verilerine göre, Araştırmaya katılımcı olarak 6 kadın 6 erkek olmak üzere toplam 12 müzik öğretmeni katılmıştır.

Tablo 2: katılımcıların mesleki kıdem sürelerinin dağılımları:

Süre	Katılımcı
10 yıl ve üzeri	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K12
8 yıl	K11

Tablo 2 verileri dikkate alındığında, katılımcılardan 6 kadın 5 erkek olmak üzere toplam 11 müzik öğretmeni 10 yıl ve üzeri, 1 erkek müzik öğretmeni de 8 yıl mesleki kıdem süresine sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 3: katılımcıların görev yapmakta oldukları kurumda çalışma süre dağılımları:

Süre	Katılımcı
1 yıl	K8
3 yıl	K10, K11
4 yıl	K5, K9
5 yıl	K3, K4
8 yıl	K2, K7
9 yıl	K1
11 yıl	K12
12 yıl	K6

Tablo 3 verilerine göre katılımcılardan 1 kadın öğretmen 1 yıldır, 1 kadın ve 1 erkek toplam 2 öğretmen 3 yıldır, toplam 2 erkek öğretmen 4 yıldır, 1 kadın ve 1 erkek toplam 2 öğretmen 5 yıldır, toplam 2 kadın öğretmen 8 yıldır, 1 erkek öğretmen 9 yıldır, 1 erkek öğretmen 11 yıldır ve 1 kadın öğretmen 12 yıldır çalışmakta olduğu kurumda görev yapmaktadır.

Verilerin Toplanması Ve Analizi

Araştırmacı tarafından hazırlanan sorular alanında uzman üç öğretim üyesinin görüşüne sunulmuş, gelen öneri ve düzeltmelerin ardından son hali verilerek pilot çalışma yapılarak uygulamaya hazır duruma getirilmiştir. Verilerin analizi içerik analizi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla ilk olarak çalışma grubunu oluşturan öğretmenler ile yüz yüze veya telefon ile görüşmeler yapılarak görüşme ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Ses kayıtları yazılı olarak metne dönüştürülerek, sonrasında katılımcılara tekrar gönderilmiş, eklemek ya da çıkarmak istedikleri görüşleri olup olmadığına ilişkin gerekli düzenlemeleri yapmaları istenmiştir. Daha sonra katılımcıların görüşlerinden elde edilen veriler, analiz edilerek tablo olarak belirtilmiş ve katılımcı görüşlerine hiçbir değişiklik yapmadan yer verilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın amacına uygun olarak, katılımcılardan elde edilen verilere ilişkin sonuçlar tablo olarak gösterilmiş ve katılımcı yorumlarla desteklenmiştir. Tablolarda katılımcılar “K” harfi olarak kodlandırılmış, sırasıyla numaralandırılarak belirtilmiştir.

1. Alt amaca ilişkin bulgular:

Katılımcılara “Çalıştığınız okulda ne tür teknolojik araçlar var?” sorusu yöneltilmiş, alınan cevaplara aşağıda yer verilerek tablo şeklinde gösterilmiştir.

K1 “Devlet okullarına göre kolejlerde ekonomik anlamda imkânlarımız daha fazla. Hem yeni tip hem eski tip akıllı tahtalar mevcut. Projeksiyonlar, bilgisayar, internet veya enstrüman açısından, piyanolar, akustik piyano, elektro piyano gibi enstrümanlar okulda mevcut.”

K2 “Sınıflarımızda akıllı tahta var. Bilgisayarlarımız var. Bilgisayar sınıfımız var. Öğretmenler odamızda bilgisayarlarımız var. Konferans salonumuzda projeksiyonumuz var.”

K3 “Derslerde kullanabileceğimiz akıllı tahtamız var, projeksiyonumuz var ki daha çok projeksiyon ve akıllı tahtalarımızı kullanıyoruz. Konferans salonumuzda daha çok projeksiyonu kullanıyoruz.”

K4 “Akıllı tahta.”

K5 “Okulumuzda bize ait bireysel bilgisayarlarımız var, akıllı tahtalarımız var.”

K6 “Şuanda teknolojik araç olarak akıllı tahtalarımız var, bilgisayar sınıfımız var.”

K7 “Şuan okulumuzda sadece akıllı tahtamız mevcut.”

K8 “Sadece akıllı tahta var.”

K9 “Akıllı tahtalarımız var.”

K10 “Teknolojik araçlardan bilgisayarımız var, akıllı tahtalarımız var.”

K11 “Akıllı tahtamız var.”

K12 “Akıllı tahtalar var, bilgisayarlar var, bilgisayar sınıfı var. Ama benim sınıfım stüdyo gibi her şey var. Ses sistemi, mixer, bir sahnede ne olabilirse hepsi var. Elektro davul, bass gibi.”

Tablo 4. katılımcıların görev yaptıkları okulda bulunan teknolojik araçlara ilişkin bulgular:

Okulda Bulunan Teknolojik Araçlar	Katılımcı
Akıllı tahta	K1, K2, K3,K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12
Bilgisayar	K1, K2, K5, K6, K10, K12
Projeksiyon	K1, K2, K3

Tablo 4 verileri incelendiğinde, her katılımcının okulunda akıllı tahta bulunmaktadır. 3 erkek ve 3 kadın öğretmenlerin çalıştıkları okulda bilgisayar bulunmakta, projeksiyon ise 1 erkek ve 2 kadın öğretmenin okulunda bulunduğu görülmektedir

2. Alt amaca ilişkin bulgular

Katılımcılara “Bu araçları ders anlatımı sırasında etkili bir şekilde kullanıyor musunuz? “Evet” ise: Nasıl kullanıyorsunuz? “Hayır” ise: Neden kullanmıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş, alınan cevaplara aşağıda yer verilerek tablo şeklinde gösterilmiştir.

K1 “Akıllı tahtalar daha çok işimizi görüyor. Dersi hızlandırmak açısından, zamandan tasarruf etmek açısından akıllı tahtalarda genelde görselleri yüksek, porteli tahtalar veya örneğin bir notayı seslendirme gibi özellikleri oluyor.”

K2 “Akıllı tahtayı sürekli kullanıyorum. Her dersimde. Onun dışında akıllı tahtama ulaşamadığımda, bozulduğunda, çöktüğünde bilgisayarımı kullanıyorum. Ekranı akıllı tahtaya yansıtıyorum. Onun dışında bilgisayarı çıktı alacağım zaman ya da evrak işlerim olduğu zaman kullanıyorum. Öğrenciler slayt hazırlamak için bilgisayarları kullanıyorlar.”

K3 “Bizim derslerimiz daha çok görsel veya yaş gruplarına göre de değişiyor ama ana okul, ilkököl gruplarında daha çok çalıştığım için oyun odaklı çalışıyoruz. Gördükleri veya duydukları şarkıyı tekrar edebilmek veya izledikleri videoda body percussion çalıştırıyorsak oradaki videoyu tekrar etme, izleme

tekrar etme gibi alanlarda daha çok kullanabiliyoruz. Konser hazırlıklarında dinleterek, daha çok duyuşal hitap etmesi için o alanda daha çok kullanıyorum.”

K4 “Akıllı tahtayı etkili bir şekilde kullanmaya çalışıyoruz. Video, şarkı sözü öğretiminde, herhangi bir konu öğretiminde özellik kullanabiliyoruz. Müzik dersi genelde belirli bir kısım teorik belirli bir kısım repertuar şeklinde ilerlediğı için daha çok repertuar için kullanılıyor.”

K5 “Özellikle akıllı tahtayı kullanıyoruz. Eba aşamasında bizim çok fazla verimiz olmuyor lise seviyesinde olduğumuz için. Kendimiz daha çok bazı türküler olsun, şarkılar olsun onları açıyoruz, dinletiyoruz, sözlerini çocuklarla söylüyoruz. Dönemleri özellikle işliyoruz. Türkiye’de bulunan müzik türlerini işliyoruz. Genellikle youtube’u çok kullanıyoruz. Oradan bazen belgeseller açıyoruz. Türküler hakkında hikâyeler açıyoruz. Akıllı tahta çok fazla işimizi görüyor. Nota yazımından, dinlemeye, gösterime, videoya her şeye. Dersin kalbi diyebilirim.”

K6 “Akıllı tahtadan baya faydalanıyorum. Ama sadece akıllı tahtaya bağı kalmak da öğretmen için bizim branş için iyi bir şey değil. Ama aktif olarak akıllı tahtayı kullanıyorum. Mesela 7. Sınıflarda çalgı ve çalgı toplulukları dersi var. İnsan sesi ve insan sesi toplulukları dersi var. Bizim sesimiz belli bir örneğı verebilir sadece. Örneğın soprano, alto, bas, tenor gibi sesleri rahat bir şekilde duyup algılayabiliyor. Çalgıların hepsini sınıf ortamına getirmem mümkün değil ama enstrümanların hepsini çocuklara akıllı tahtadan açarak sesleriyle birlikte hatta müzisyenlerin çaldığı şekilde dinleme şansları var.”

K7 “Akıllı tahtaları ders esnasında kullanıyorum. Kazanımlar doğrutusunda gerekli olduğu yerlerde, akıllı tahtayı mesela video ya da web araçlarıyla birlikte dersi pekiştirmek anlamında etkinlikler yoluyla kullanıyorum. Örneğın çalgı türlerini işliyoruz diyelim, çalgı türleriyle ilgili kısa bir bilgilendirme yaptıktan sonra çocuklara web 2 aracı olan “World Wall”dan etkinlik üretiyorum. O etkinlik sırasında akıllı tahtadan eşleştirme yaptırıyorum ya da bunları test şeklinde hazırlıyorum. Örneğın halk müziğında kullanılan çalgılar hangileridir şeklinde çocuklara test şeklinde yaptırıyorum. Onların çözmesini ve pekiştirmesini sağlıyorum.”

K8 “Akıllı tahtanın internetinden faydalanıyorum. Bizim dersimiz uygulamalı olduğu için benim işime çok yarıyor. Çocukların ilgisini çekecek videolar kullanıyorum. Sadece derslerde akıllı tahtayı kullandığımda nota öğretiminde mesela, soyut bir şekilde anlattığımda çocuklar bunu algılayabiliyorlar. Bir de enstrümanla birlikte doğru orantılı bir şekilde, mesela şarkı üzerinde öğrendiğinde çocuk çok daha rahat algılıyor.”

K9 “Öğrencilere akıllı tahtayı nota anlatımı, nota çizimi aşamalarında kullanıyoruz. Özellikle batı müziğı dinletiminde ses olarak kullanıyoruz.”

K10 “Müzik dersinde karaokeler, enstrüman tanıtımları, ders anlatımına yardımcı olacak akıllı tahtadan kaynaklar kullanıyorum.”

K11 “Teorik içeriklerde, uygulamalı derslerde, enstrüman tanıtımlarındaki bilgiler için akıllı tahtadan yararlanıyorum. Zaman zaman eba uygulamasından da faydalanıyorum.”

K12 “Başta bilgisayar, ders başladığında açılır, ders bitince kapanır. Öğrenciler şarkı bakarlar ya da altyapı açarlar üzerine çalarlar.”

Tablo 5. katılımcıların ders anlatımında etkin olarak kullandıkları teknoloji araçlarına ilişkin düşüncelerinin dağılımları:

Kullanılan Teknolojik Araç	Kategoriler	İfade Eden Katılımcılar
Akıllı tahta	Video desteği	K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9,
	Şarkı öğretimi	K3, K4, K5, K8, K10
	Görsel destek	K1, K6, K10, K11,
	Müzik teorisi öğretimi	K5, K8, K9, K11
	Zamandan tasarruf etmek	K1
	Oyun desteği	K3
	Dersi hızlandırmak	K1
	Web araçları	K7
	Ölçme aracı olarak kullanma	K7,
Bilgisayar	Akıllı tahta bozulduğunda	K2
	Çıktı almak	K2
	Tüm ders içeriğinde	K12

Tablo 5 verilerine göre katılımcılardan 6 kadın ve 5 erkek öğretmen olmak üzere toplam 11 öğretmen akıllı tahtayı derste etkin olarak kullanmaktadır. Akıllı tahtayı kullanan öğretmenler sıklıkla video desteği almak amacı ile akıllı tahtayı kullanmaktadır (yedi öğretmen). Akıllı tahtayı şarkı öğretiminde (beş öğretmen), görsel destek almak için (dört öğretmen), müzik teorisi öğretiminde (dört öğretmen), zamandan tasarruf etmek için (bir öğretmen), oyun desteği için (bir öğretmen), dersi hızlandırmak için (bir öğretmen), web aracı olarak kullanmak için (bir öğretmen) ve ölçme aracı olarak kullanan (bir öğretmen) bulunmaktadır.

Bilgisayarı ise 1 kadın ve 1 erkek öğretmen dersinde kullanmaktadır. Bilgisayarı akıllı tahta bozulduğunda (bir öğretmen), çıktı almak için (bir öğretmen), ve tüm ders içeriğinde kullanmak için (bir öğretmen) bulunmaktadır.

3. Alt probleme ilişkin bulgular

Katılımcılara “Lisans eğitiminiz sürecinde ya da hizmet içi eğitim kapsamında öğretim teknolojileri dersi aldınız mı? Bu dersin ya da hizmet içi eğitimin mesleki yaşantınızda teknolojiyi kullanma becerilerinize katkısı oldu mu? “Evet” ise: Nasıl oldu? “Hayır” ise: Neden, olmadığını düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş, alınan cevaplara aşağıda yer verilerek tablo şeklinde gösterilmiştir.

K1 “Bilgisayar ve materyal tasarım dersi aldım. Ama sonuç olarak her öğretmenin kendi öğretim yöntemlerini kullanması zaman içerisinde geliyor. Tabii başlangıç aşamasında bu özel öğretim yöntemlerine tabii kullandık. Bizim çalıştığım dönemde, staj dönemlerimizde biz baya bildiğiniz kara tahtaya porte çizerek bunun üzerinde nota eğitimi veriyorduk çocuklara. Bu da yaklaşık dersimizin ilk başta 10 dakikasını ya da 15 dakikasını kadar alıyordu. Şimdi artık bu 15 dakikayı tamamıyla tasarruf edip direk tahtaya akıllı tahta dolayısıyla kullanıp zamandan tasarruf edip daha verimli bir şekilde derslerimizi geçirebiliyoruz. Tabii bu zamanla öğrenciyle birlikte öğrendiğimiz bir durum oldu. Benim dönemim için anlatıyorum. Önümüzdeki yıllarda daha basitleşecek bu işler. Daha pratik hale getireceğiz bu durumları.”

K2 “Öğretim teknolojileri adı altında bilemiyorum ama bilgisayar dersiydi yanlış hatırlamıyorsam öyle bir ders aldım, materyal tasarımı da aldım. Elbette oluyordur ama şuanda “şu katkısı vardır” diyemeyeceğim tabi.”

K3 “Materyal tasarımı gördük, bilgisayar gördük ama okuduğum bölümle alakalı bir şey olmadı. Sadece bilgisayarı kullanma ama materyal tasarımı daha sık gördüğümüzü hatırlıyorum. Materyal tasarımında teknoloji çok kullanmıyoruz çünkü materyal tasarımında her hangi bir konuyla alakalı mesela bir küp tasarlıyorum, notaları öğreteceksem o küpü elimle tasarlıyorum veya bilgisayarda bir uygulama var, kare kod okutarak, mesela notaları öğretiyorum çocuklara bu akıllı tahtada gösterdiğim notaları çocuklar kendi ellerindeki tabletlerle soruları cevaplayabiliyorlar. Şuan uygulamanın adını unuttum, o uygulamanın içerisinde ben soruları tasarlıyorum, örneğin; “bu gördüğünüz nota hangisidir? Do notası ise kırmızıya basınız.” Bu yaş grubuna göre de soru teknikleri değişebiliyor.”

K4 “Öğretim teknolojisi, materyal gelişimi aldım ve öğretmenlik mesleğine giriş dersi aldım. Yöntem ve tekniklerle alakalı olsun, materyal geliştirmeye alakalı olsun mutlaka etkisi vardır. Tabi bunlar güncelleniyor. Güncellemeleri de genelde sömestr ya da yaz tatili öncesi seminer zamanlarında bu tarz eğitimleri güncellenmiş şekilde alabiliyorsunuz.”

K5 “Aldık fakat çok ileri seviyede görmedik. Tam hatırlamıyorum ama eğitim teknolojisiydi sanırım. Şuanda eğitimin geldiği noktada herhangi bir katkısı olmadı çünkü o dönemle şuan arasında teknoloji farkı var. O dönemde kullandığımız materyaller eski oldu. Ben öğretmen olduktan çok sonra akıllı tahtalar geldi ve biz eba için seminerlere gittik ve orada kullanım kılavuzları verildi, orada öğrendik, bunun için sınavlara da tabii tutulduk. Mesela şuanda geldiğimiz noktada onlar bile geride kaldı.”

K6 “Bir dönem bilgisayarda nota yazımıyla ilgili ders aldık fakat çok kısa sürdü. Normalde bilgisayarda yapabildiğimiz her şeyi akıllı tahtada da yapabiliyoruz ama o zamanki teknoloji ile şu anki teknoloji bir değil. Onun üstüne bin tane program geldi. Daha kolay ve ayrıntılı olanları geldi. O zaman öğrendiğimiz hiçbir şeyi şuan kullanmıyoruz çünkü bilgisayar sürekli kendini yenileyen bir olay. Ama en azından hiçbir şey bilmeden başlamadık.”

K7 “Sadece bilgisayar dersi aldık. O da temel bilgileri vermek için alınan bir dersti. Detaylı bir öğretim teknolojileri dersi almadık lisans eğitiminde. Pek fazla katkısı olduğunu düşünmüyorum çünkü bilgisayar dersi biraz da bilişim teknolojileri alanına girdiği için biz ders içerisinde çok kullanmıyoruz.”

K8 “Gönül rahatlığıyla söyleyebilirim ki üniversiteden çok bir şey getirmedim. En basitinden şöyle söyleyeyim, bizim bilgisayar dersimiz vardı, World ve Excel’i öğrettiler. Biz müzik öğretmeniyiz, müzik ile ilgili bir sürü programlar var bunları öğretebilirlerdi. Çok kitap ağızıyla ders işlediğimizi düşünüyorum. Bize öğretmenlik anlamında bir şey kattıklarını asla düşünmüyorum.”

K9 “Bilgisayar üzerinden nota yazımı, final programı anlatımı dersleri aldık. Şuan mesleki hayatıma bir katkısı yok çünkü lisans zamanında gördüğümüz program ile öğrencilere anlatılan programlar arasında fark var.”

K10 “Materyal tasarımı ve bilgisayar dersi aldık. Bilgisayar dersinde exeli öğrendik. Şuanda dersimde exeli kullanmıyorum. Çocuklara o şekilde aktarabileceğim bir şey de yok. O süreçte öğrendiğim hiçbir bilgiyi şuanda kullanmıyorum.”

K11 “Mutlaka olmuştur. Bilgisayar dersi World excel görmüştük. Ölçek hazırlarken, sınav soruları hazırlarken kullanıyorum.”

K12 “Teknolojiyle çok alakası yoktu. Materyal dersi aldım. Ben lisedeyim şimdi o yüzden o tarz derslerle işimiz yok. O derste tabi yetersiz. Şuan tamamen kendi kişisel gelişimimle öğrendiğim şeylerle ders işliyorum.”

Tablo 6. katılımcıların lisans eğitimi sürecinde almış oldukları teknoloji derslerine ilişkin düşüncelerinin dağılımları:

Ders adı	Faydalı oldu	Faydalı olmadı
Materyal tasarım	K3, K4,	K1, K2, K12
Bilgisayar	K11	K1, K2, K3, K7, K8,
Eğitim teknolojisi		K5,
Öğretim teknolojisi	K4,	K2,
Bilgisayarda nota yazımı	K6,	K9,

Tablo 6 verilerinde katılımcı öğretmenlerin lisans eğitimleri süresinde aldıkları teknoloji derslerine ve bu derslerin meslekte kullanım durumlarına ilişkin görüşlerinin dağılımları görülmektedir. Tablo verileri ışığında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun lisans süreçlerinde almış oldukları teknoloji içerikli derslerin mesleki yaşamlarına faydası olmadığını düşündükleri görülebilir. Tablo verilerine göre çalışma grubu dikkate alındığında en sıklıkla bilgisayar dersi almış oldukları ancak bunu faydalı bulmadıkları, ardından materyal tasarımı dersinin geldiği ancak katılımcıların bunu da mesleki yaşantıları yönünden faydalı bulmadıkları sonucu çıkmıştır.

4. Alt probleme ilişkin bulgular

Katılımcılara “bir öğretmenin, derslerini öğretim teknolojileri kullanarak yürütmesinin derse ve öğrencilere ne tür katkıları olabilir?” sorusu yöneltilmiş, alınan cevaplara aşağıda yer verilmiştir.

K1 “Zamanında gördüğümüz derslerden yola çıkarak tabii tam anlamıyla olmasa da ufak tefek katkıları oluyor. Ama tabii teknoloji ilerlediği için biz şuanda bizim zamanında gördüğümüz derslerden değil, kendi yöntemlerimizi teknolojinin getirdiği kolaylıkları sağlayarak, bazı materyaller kullanıyoruz. Bunların daha fazla artışı olduğunu söyleyebilirim. Görsel açıdan çok fazla zenginliği olduğu için özellikle ortaokul sınıflarında daha dikkat çekici, ilgi çekici görseller kullanabiliyoruz. Tabii başarıya etkisi, katkısı tabii biraz da öğrencinin yeteneğiyle veya ilgisiyle alakalı olduğu için ama bir katkı sağladığı kesin. Ve 35 dakikalık ders saatini verimli kullanma açısından, zamansal açıdan çok büyük etkileri var teknolojiyi kullanmanın.”

K2 “Çok katkısı olur. Çünkü eski tarz eğitim sistemi bitti artık. Öğretmen anlatsın tahtaya yazsın, öğrenci dinlesin deftere yazsın o tarz bir öğretim yok artık. Çocukların beklentileri de çok farklı. Artık hem görsel hem işitsel, hem görmek hem duymak istiyor çocuklar. Farklı şeyler bekliyorlar. Öğretmen beklentileri de farklı. Bir de öğrencinin ne kadar çok duyu organına hitap edersen o kadar verdiğin eğitimin kalıcı olduğuna inanıyorum. Çünkü çocuk görünce ve duyunca bunu daha zor unutuyor ve kalıcı oluyor. Mesela müzik sınıfınız yok ve ya sınıfınızda çalgınız yok çok fazla, çalıp gösterebileceğiniz çalgınız yoksa açıyorsunuz akıllı tahtadan dinletiyorsunuz, izletiyorsunuz. Çocuklar çok net bir şekilde yakın çekimden görüyorlar. Bir orkestra çalarken çok net bir şekilde çalarken görüyor çocuk. Çalgıyı icra eden sanatçının nasıl çaldığını çok net bir şekilde görüyor. Görünce de eğitim kalıcı oluyor. Hem görüyor hem duyuyor çocuk.”

K3 “Günümüz koşullarına göre çocuklar teknoloji çağı. Ve teknoloji çağına da öğretmenler ayak uydurmak durumundalar. Bu her bransa hitap etmelidir. Bence çok avantajlı çünkü çocukların ilgisini çekiyor. Özellikle benim uyguladığım o uygulamada çocuklar daha aktif çünkü artık çocuklar her şeye çok kolay ulaşabildiği için ve her şeye ekran üzerinden ulaşabildikleri için hem oynuyorlar hem öğreniyorlar. Bu anlamda teknoloji hele ki bizim branşımızda çok önemli. Ben olumlu dönütler çocuklar üzerinde alıyorum. Daha çabuk öğrenme ve dersi daha ilgi çekici hale getirme noktasında çok faydalı evet. Çocuklara “do” demek yerine do notasını dinlettiğimizde ve ya do notasını ellerindeki tabletlerde bulmalarını sağlayarak kullanabiliyorum. Meki meki (yanlış telaffuz edebilirim ismini) öyle bir teknoloji aracını da kullanıyorum. Suya koyuyorum mesela do, re, mi, fa, sol, la, si, yedi tane, çocuk suya dokunduğunda do sesini alıyor.

Veya herhangi bir materyale o aleti koyduğumda istediği sesi duymaya çalışıyor oradan bir müzik oluşturuyor. Bu da daha eğlenceli ve kalıcı öğrenmeye sebep oluyor.”

K4 “Teknolojik müzikle alakalı olarak zaten okutulan dersler de var bununla alakalı kazanımlar da var yeni yapılan programların içerisinde. Bunun yanında öğrencilerin hem kendilerini geliştirmeleri adına hem de yaptıkları işleri sunmaları adına bunları öğrenmesi ve kullanması fayda sağlıyor. Ders içeriği öğretiminde de aynı şekilde fayda sağlıyor. Öğrenci merkezli olmasını sağlıyor ve öğrenciyi biraz daha ön plana çıkarıyor. Öğretmen için de kolaylık sağlıyor. Bilgiye anında ulaşabiliyor, bunu öğrenciye sunabiliyor, anlatım tekniğinin yanında görseli de kullanmasını sağlıyor aynı zamanda. Sonuç olarak uyarıcıyı genişletiyor. Öğrenciye ne kadar fazla uyaran olursa öğrenme okalar etkin olur sonuç itibarıyla bunun da olmasını sağlıyor teknolojik materyaller.”

K5 “Anında dönüt yapabiliyorsun. Örnek veriyorum bu akıllı tahtalar olmadan önce bilgisayar olsa da biz müzik öğretmeni olduğumuz için bizim odamız yoktu. Odamız olmadığı için bilgisayarımız da yoktu. Bunu biz kitaplardan öğrenebildiğimiz kadar çocuklara aktarıyorduk. Ama şimdi geldiğimiz noktada bütün dünya elimizin altında sonuçta. Oradan her istediğimiz şeyin dönütünü anında alabiliyoruz. Yani ben çocuklara pop müziğinin dönemlerini anlattığımda bunların hepsinin örneklerini verebiliyorum. Bu güne kadar olan değişimleri gösterebiliyorum. Yaşayarak ve görerek öğreniyor çocuk. Bu da güzel bir adım.”

K6 “Daha şenlikli, şölenli oluyor. A’dan z’ye anlatabileceğini anlatabiliyorsun, dinletebileceğini dinletiyorsun, gösterebileceğini gösteriyorsun ve çocukta çok daha kalıcı oluyor. Hem göze hem kulağa her türlü hitap ediyorsun.”

K7 “Dersi daha iyi pekiştirmek, daha verimli kılmak, daha eğlenceli kılmak adına öğretim teknolojilerinden yararlanılması gerektiğini düşünüyorum. Hem zaman açısından da tasarruf, hem derslerimiz 40 dakika olduğu için konuyu sadece sunuş şekliyle anlatmaktansa uygulamalı anlatmak anlamında daha verimli olduğu için derslerimde kullanıyorum bende.”

K8 “Her şey bilişim ile oluyor ve bu müziğe de yansıyor doğal olarak. Kullanım olarak kesinlikle zaman tasarrufu sağlıyor bu çok önemli. 40 dakikalık derste öğretmenin işini çok kolaylaştırıyor. Öğrencinin algılanması sadece bir kişinin anlatmasıyla değil de görsel olarak da bu desteklediği zaman aslında ders daha zengin geçiyor ama kullanım olarak da her şeyin dozu önemli teknolojinin olduğu gibi. Çok sık kullanıldığı zaman da öğrencinin dikkati dağılıyor.”

K9 “10 üzerinden 9 puan verebilirim buna. Öğrencilerin hem görsel zekâları hem de işitsel zekaları bu anlamda artıyor. Müziğe olan ilgileri daha da çok artıyor. Bu teknoloji sayesinde özellikle bizim bu yörelerde bazı enstrümanlara yabancı oldukları için bu teknoloji sayesinde hem seslere hem notalara hem notaları okumayı da öğreniyorlar.”

K10 “Zaten teknoloji çağındayız. Bence her şekilde şuan elimizde olmayan imkânları bu anlamda aktarmamız çok daha kolay. Göremediği şeyler o ortamda onlara aktarmış oluyoruz. Bu da çocuk için çok artı bir durum.”

K11 “Çağa ayak uyduruyorsun. Uydurmak zorundayız zaten. Çünkü farklı anlatım metotları geliştirmek zorunda kalıyorsun. Kişiden kişiye öğrenim değişiyor. Bazen alışlagelmiş anlatmak zorunda kalıyorsun dersi. Her öğrenci aynı şekilde anlamadığı için pozitif yönde etkisi olduğunu düşünüyorum. Kimine anlatarak kimine duymasını sağlayarak anlatıyorsun ama öğrenciye pozitif yönde etkisi oluyor. Daha iyi anlayabiliyorlar. Çocuklar da bunu kullanarak yeni bir şey öğreniyorlar. Bizim zamanımızda aç kitabı, oku, gel ama burada zekâ gelişimine de olumlu etki ettiğinin farkına varabiliyorum. İletişime de etki ediyor öğrencinin. Öğretmen öğrenci arasındaki iletişimi de değiştirebiliyor. Çocuk sonuç olarak kendini geliştiriyor ve teknoloji kullanmada faydalı oluyor. Araştırmayı öğreniyor ve elinin altında bir bilişim aleti var sonuç olarak. Derin bir alan orası. Orada bir bilgi araştırırken diğer bir bilgiye de ulaşıyor. Öğrenci kendini olumlu yönde geliştirmiş oluyor.”

K12 “Yüzde yüz her türlü katkısı olur çünkü hiçbir şey kullanmadan sadece gitarla mı ders yapacağım. İllaki kullanacağım. Orda sözleri açıyorsun, notalara bakıyorsun, örnekleri dinliyorsun, çocukların enerjisini yükseltiyorsun. Canlı performansları açarım ben. Öğrenci de bundan etkileniyor dolayısıyla güdüleniyor. Hayal dünyasında anlatırsan çocuk ne kadar gitar çalabilir ki? Bana göre teknolojiyi en üst seviyede kullanmak lazım.”

Tablo 7. katılımcıların müzik derslerinde öğretim teknolojileri kullanmaya ilişkin düşüncelerinin dağılımları:

Kategori	İfade	Katılımcı
Olumlu	Görsel zenginlik	K1, K2, K5, K8, K9, K10, K11, K12
	Ders başarısına katkı	K1, K3, K6,K7, K11, K12
	İlgi çekici olması	K3, K4, K6, K7, K9
	İşitsel destek	K2, K9, K11, K12
	Birden duyu organına hitap etmesi	K2, K4, K6,K9
	Çağın gerekliliğine ayak uydurmak	K3, K10, K11
	Ders zamanını verimli kullanma	K1, K7, K8, K12
	Öğrenci merkezli	K2, K4, K5
	Öğretmene kolaylık sağlama	K4, K10
	Zekâ gelişimine katkısı	K11
	İletişime etkisi	K11
Olumsuz	Öğrenci dikkatinin dağılması	K8

Tablo 7 verilerine bakıldığında, katılımcıların müzik dersinde öğretim teknolojileri kullanmaya ilişkin görüşleri ‘olumlu’ ve ‘olumsuz’ ifadeler şeklinde kategorilere ayrılarak belirtilmiştir. Öğretim teknolojilerine “olumlu” kategorisinde, görsel zenginlik olarak ifade eden (sekiz öğretmen), ders başarısına katkı sağladığını düşünen (altı öğretmen), ilgi çekici olduğunu ifade eden (beş öğretmen), işitsel destek olarak ifade eden (dört öğretmen), birden fazla duyu organına hitap ettiğini düşünen (dört öğretmen), çağın gerekliliğine ayak uydurmak ifadesinde bulunan (üç öğretmen), ders zamanının verimli kullanılmasını ifade eden (dört öğretmen), öğrenci merkezli olduğunu düşünen (üç öğretmen), öğretmene kolaylık sağladığını düşünen (iki öğretmen), zeka gelişimine katkı sağladığını düşünen (bir öğretmen) ve iletişime etki ettiğini düşünen (bir öğretmen) olduğu görülmektedir.

Öğretim teknolojilerini “olumsuz” kategorisinde öğrenci dikkatinin dağılması olarak ifade eden bir öğretmen bulunmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın bu bölümünde çalışmadan elde edilen sonuçlara ve daha önce yapılmış olan diğer çalışmalara ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Çalışmaya katılan katılımcıların altısı erkek, altısı kadındır. Katılımcıların neredeyse tamamı 10 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir.

Katılımcıların tamamının okulunda akıllı tahta bulunmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin neredeyse tamamı da akıllı tahtaları derslerinde aktif ve etkili olarak kullanmaktadır. Katılımcıların çoğu

derste teknoloji aracı kullanılmasının öğrencilerin motivasyonlarının artırılmasına katkı sağladığını düşünmektedir. Ayhan ve Aydın, (2023), teknoloji kullanımına yönelik yapmış oldukları çalışmada, teknolojinin eğitimde kullanılmasının büyük bir girişim olduğunu, en fazla kullanılan teknoloji aracının akıllı tahta olduğunu ve teknoloji kullanımıyla öğrencilerin derse aktif katılım sağladığı görüşüne varmıştır. Araştırmada akıllı tahta yerine bilgisayarı kullandığını ifade eden bir tane öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin yarısının okullarında bilgisayar bulunurken yalnızca üçünün okulunda projeksiyon vardır. Bu sonuca göre çalışma grubu dikkate alındığında ilgili okullarda en az görülen teknolojik materyalin projeksiyon makinesi olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin yedisi akıllı tahtayı derslerine video desteği almak, beşi şarkı öğretiminde kullanmak, amacı ile kullanmaktadır. Aynı zamanda katılımcıların çoğu zamanı verimli kullanmak, dersin hızlandırmak gibi birçok alanda akıllı tahtayı kullandıklarını ifade etmiştir. Can ve Aras (2017); Çörekçi (2020) yapmış oldukları çalışmalarda, benzer bir şekilde derse verimli geçirmek, zamandan tasarruf etmek, bilgiye hızlı ulaşım sağlamak açısından teknolojik materyallerin kullanılmasının faydalı olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda müzik eğitiminde teknoloji kullanımının öğrencilerin özgüvenini artırmasını, öğrenmeyi olumlu yönde etkimesini, farklı bilgilere hızlı ulaşım kolaylığını sağlamasını belirtmeleri bu araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, lisans süreçlerinde almış oldukları teknoloji içerikli derslerin mesleki yaşamlarına faydası olmadığını düşündükleri tespit edilmiştir. Gülcü, Solak, Aydın, & Koçak, (2013); Yalçın, (2019); Özdemir, (2017) yaptıkları çalışmada öğretmenlere verilen teknoloji kullanımı konusundaki eğitimlerin sayısının ve kalitesinin yetersiz olduğu, sürekli yenilenen teknoloji dünyası kapsamında aralıklı olarak teknoloji eğitimlerinin öğretmenlere verilmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Aynı zamanda öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik eğitimler aldıkları takdirde, derslerinde teknoloji materyalleri kullanımlarının artacağı, öğretmenlerin teknoloji materyal kullanımında kendilerini daha yeterli hissedeceklerini belirtmişlerdir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen veriler sonucunda, öğrenciyi eğitimin merkezine alabilmek ve öğrencinin derslere aktif katılımını sağlayabilmek adına teknoloji destekli materyallerden yararlanılması gerektiği düşünülmektedir. Öğretmenlerin teknoloji destekli materyallere hâkim olabilmeleri ve bu materyalleri kullanabilmeleri için lisans eğitimi sürecinde teknoloji derslerinin daha verimli ve kapsamlı işlenmesi, güncellenen teknoloji ile ilgili hizmet içi eğitim kapsamında, öğretmenlere eğitim verilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Ayhan, F. & Aydın, D. (2023). Müzik Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanımına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Folklor Akademi Dergisi*, 6 (1), 291-309. DOI: 10.55666/folklor.1263703
- Baştepe, İ. (2009). Etkili Okulun Eğitim-Öğretim Süreci Ve Ortamı Boyutlarının Nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (29) , 76-8. <https://Dergipark.Org.Tr/En/Pub/Esosder/Issue/6143/82446> Adresinden Alınmıştır.
- Can, A. A. & Aras, T. (2017). Bilişim Teknolojilerinin İlköğretim Müzik Dersinde Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, (39), 9-30. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunigsed/issue/32733/338400>
- Çevik, D. B. (2007). Müzik Öğretim Yöntemlerinden, Orff Müzik Öğretisine Genel Bir Bakış. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 95-100.
- Çörekçi, E. D. (2020). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının müzik eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik tutumları.

Çuhadar, C. H. (2016). Dünyadaki Profesyonel Müzik Eğitiminin İncelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (58), 243-251. Retrieved From <https://Dergipark.Org.Tr/En/Pub/Abuhsbd/Issue/32971/366440>

Dönmez, E.C., Kurtaslan, Z., Apaydın, A. İ., Okay, H. H. & Müzik, E. A. O. Müzik Ve Değer Kazanımı İlişkisi.

Fidan, N. (1986). Okulda Öğrenme Ve Öğretme.

Gurbetoğlu, A. (2018). Bilimsel araştırma yöntemleri. Erişim Adresi: <http://agurbetoglu.com/files/2%20ARA%20C5%209ETIRMA>, 20.

Gülcü, A., Solak, M., Aydın, S., & Koçak, Ö. (2013). İlköğretimde Görev Yapan Branş Öğretmenlerinin Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(6).

Hancıoğlu, G. (2010). Ankara'daki Özengen (Amatör) Müzik Eğitimi Veren Kurumların Eğitim Anlayışları Ve Yönetim Biçimleri Üzerine Genel Bir İnceleme (Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı), Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2010.

Kasap, B. T. (2007). Müzik Eğitiminde Teknolojik Yaklaşımlar.

Özdemir, O. (2017). Müziksel İşitme Okuma Ve Yazma Dersi Eğitimcilerinin Teknoloji Odaklı Öğretim Materyallerini Kullanım Durumu Ve Yeterlilikleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 3 (6) , 33-49. DOI: 10.5578/amrj.57292

Saraç, A. G. (2006). Program ve Müzik Eğitimi. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, (6), 111-118.

Şahin, M. (2008). Cumhuriyetin Yapılanma Sürecinde Müzik Eğitimi. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 7(16), 259-272.

Şen, Ü. S. (2005). Sanat Eğitiminde Bilimsel Araştırma Yöntemlerinin Kullanılması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (1), 343-360. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisobil/issue/2815/37890>

Tatlı, Z. & Akbulut, H. İ. (2017). Öğretmen Adaylarının Alanda Teknoloji Kullanımına Yönelik Yeterlilikleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 18 (1) , 31-55 . DOI: 10.12984/egeefd.328375

Tecimer, B. (2006). İnternet ve yaşam boyu müzik eğitimi. *Müzed*, Kış,(15), 8-9.

Uçan, A. (1994). *İnsan ve Müzik - İnsan ve Sanat Eğitimi*, Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Uçan, A. (1997). *Müzik Eğitimi, Temel Kavramlar- İlkeler- Yaklaşımlar*, Ankara: Adalet Matbaası

Yalçın, P. D. (2019). Güzel sanatlar lisesi müzik öğretmenlerinin müzik teknolojilerinden yararlanma durumlarına ilişkin görüşleri. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 6(1), 51-62.

Yungul, O. (2018). Müzik Eğitiminde Web Tabanlı Uzaktan Eğitim. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 7(2), 1333-1348.

Yüksel, E. D. (1996). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Müzik Eğitimi (*Doctoral Dissertation, Sosyal Bilimler Enstitüsü*).

MÜLAKAT SORULARI

1. Kaç yıldır öğretmen olarak çalışıyorsunuz?
2. Şimdiki çalıştığınız okulda kaç yıldır çalışıyorsunuz?
3. Çalıştığınız okulda ne tür teknolojik araçlar var? (Akıllı tahta, projeksiyon, bilgisayar, ses kayıt cihazı vb.)
4. Bu araçları ders anlatımı sırasında etkili bir şekilde kullanıyor musunuz?

Cevap “Evet” ise: Nasıl kullanıyorsunuz?

Cevap “Hayır” ise: Neden kullanmıyorsunuz?

5. Lisans eğitiminiz sürecinde ya da hizmet içi eğitim kapsamında öğretim teknolojileri dersi aldınız mı (öğretim teknolojileri, bilişim teknolojileri, materyal tasarımı, bilgisayar vs.)? Bu dersin ya da hizmet içi eğitimin mesleki yaşantınızda teknolojiyi kullanma becerilerinize katkısı oldu mu?

Cevap “Evet” ise: Nasıl oldu?

Cevap “Hayır” ise: Neden, olmadığını düşünüyorsunuz?

6. Sizce bir öğretmenin, derslerini öğretim teknolojileri kullanarak yürütmesinin derse ve öğrencilere ne tür katkıları olabilir?

Uzamsal Yönelim Yetersizliğine Sahip Genç Öğrencilerin Sergilediği İstenmedik Davranış Örüntüleri

Feyza KURBAN¹

Burdur İl Milli Eğitim Müdürlüğü AR-GE Birimi

Özet

Problem Durumu ve Amaç: Uzamsal yönelim çeşitli ders alanlarında ve mesleklerde başarılı olmak için önemlidir. Uzamsal yönelim geliştirilebilen bir beceridir. Uzamsal beceriyi geliştirmeye odaklanan çalışmalar öğrencilerin neden uzamsal görevlerle baş etmede sorun yaşadıklarını incelemekten uygulanabilecek teknikler ve öğretim yaklaşımlarını önümüze sunmaktadır. Oysa öğrencilerin yetersizliklerini belirlemek kullanılabilecek teknikler ve öğretim yaklaşımlarının şekillenmesini sağlar. Bu çalışmada, “düşük uzamsal yönelim becerisine sahip olan öğrencilerin, gelişmiş uzamsal yönelim becerisine sahip olanlarla karşılaştırıldığında yetersiz yönelim becerisine sahip olduklarını gösteren hangi davranış örüntülerini sergilediklerini ve bu davranış örüntülerinin nelerden kaynaklandığını incelemek” amaçlanmıştır. **Yöntem:** Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmanın örneklemini amaçla örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 78 Mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencisi oluşturmuştur. Veriler öğrenci çizimlerine dayanmaktadır ve betimleyici analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. **Bulgular:** Çalışmada öğrencilerin uzamsal yönelim görevlerinde 7 istenmedik davranış örüntüsünü sergilediklerini göstermiştir. Bunlar: (a) Yapıya görevde belirtilen yönden değil de farklı bir yönden bakma, (b) gerçek görünüşün simetriğini çizme, (c) görünüşün tamamını ya da bir kısmını üç boyutlu olarak çizme, (d) görünüşü oluşturan bazı parçaları çiziminde yanlış konumlandırma, (e) bakış yönünden yapının gerisinde olan parça ya da parçalarını çizmeme, (f) görünüşü geometrik bir bakış açısı ile değil algılarına dayalı olarak çizme, ve (g) aynı yapıya ait farklı görünüş çizimlerinin boyutları arasındaki tutarsızlıklar şeklindedir. Analiz, ilk iki davranış örüntüsünün öğrencilerin uzamsal perspektif alma sorunlarıyla, diğerlerinin ise uzamsal ve geometrik muhakeme yapma sorunları ile bağlantılı olduğunu göstermiştir. **Öneriler:** Öğrencilerin uzamsal yönelim becerilerini kullanmalarını gerektiren geometri problemleri ile baş edebilmelerini sağlamak için onların perspektif alma ile uzamsal ve geometrik muhakeme becerilerini geliştirmeye yönelik öğretimlerin gerçekleştirilmesi önerilir.

Anahtar Kelimeler: Uzamsal Yönelim, Uzamsal Yetersizlik, Nitel Araştırma

Giriş

Uzamsal beceriler ve onun bileşenlerinden biri olan uzamsal yönelim, Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (FeTeMM) alanları ve bu alanlarla sürekli etkileşim halinde bulunan meslekler (örneğin, harita mühendisi, mimar) için anahtar bir role sahiptir (Carbonell-Carrera vd., 2020). FeTeMM disiplinlerinde başarı ve uzmanlaşma için gelişmiş uzamsal becerilere sahip olunması gerekmektedir (Bkz. Carbonell-Carrera & Hess Medler, 2017; Wai vd., 2009). Hangi öğrencilerin FeTeMM disiplinlerinden daha başarılı olacağı uzamsal becerilerinin gelişmişlik düzeyinden ön-görülebilir (Wai vd., 2009). Öğrenciler zayıf uzamsal becerilere sahip olsalar bile bu becerileri geliştirmek için çeşitli yollara başvurulmaktadır. Bu yollar, öğrencilerin uzamsal görevlerde neleri yapabilirken neleri yapamadıklarını ya da onların neden belirli görevleri yerine getiremedikleri hakkında herhangi bir inceleme yapılmaksızın tercih edilmektedir. Oysa, öğrencilerin hangi eksik ve yetersizliklerinden dolayı uzamsal görevleri yerine getiremediklerini bilmek, uzamsal becerilerin geliştirilmesi için nasıl bir yolun tercih edilmesi gerektiği ile ilgili daha belirgin bir bakış açısı sağlar.

Uzamsal beceriler, çevremizi farklı özellikleri ile birlikte temsil etmeyi sağlar ve görselleştirme, uzamsal yönelim, navigasyon, zihinsel dönüşüm gibi alt becerileri içerir (Cimadevilla & Piccardi, 2020). Bu çalışmada, alt becerilerden biri olan uzamsal yönelim becerisine odaklanılacaktır. Uzamsal yönelim, nesnelerin uzaydaki konumlarını ve birbiri ile olan ilişkilerini anlamayı ifade eder (Clements & Sarama,

¹ Sorumlu Yazar. Burdur İl Milli Eğitim Müdürlüğü AR-GE Birimi, feyza.1526@gmail.com

2021; Koç & Koç, 2023). Yönelim becerisi bir bireyin, bir nesneyi kendisinin ya da başka bir nesnenin sağında mı solunda mı, yukarısında mı aşağısında mı yoksa yakınında mı uzağında mı olduğunu fark etmesini içerir (Pradana vd., 2020). Belirli bir konuma ulaşmak için bireylerin vücutlarını hareket ettirip kendi konumlarında değişiklik yaparak hedef konuma nasıl gidileceğini belirlemeleri ve haritalar ve koordinatlar gibi daha soyut bağlamlarda kendilerinin zihinsel olarak hareket ettiklerini zihinlerinde canlandırmalarını içeren benzer kararlar olarak görevleri yerine getirmeleri uzamsal yönelime atıfta bulunur (Koç & Koç, 2023; Uttal & Sheehan, 2014).

Uzamsal yönelim becerisini ölçmek için çeşitli ölçme araçları ve görevler mevcuttur. Purdue Uzamsal Görselleştirme Testi içinde, görselleştirme, zihinde döndürme ve yönelim becerisini değerlendirmeye yönelik maddeler yer almaktadır. Perspektif Alma Uzamsal Yönelim Testi ise bireylerin uzamsal yönelim becerilerini değerlendirmede kullanılır. Aynı zamanda ortaokul konularından biri olan, bir yapının farklı yönlerden görünüşlerini çizme görevleri de uzamsal yönelimi değerlendirmeyi hedef alır.

Çeşitli seviyelerde öğrenenlerin FeTeMM ile ilgili konuları kavramaları ve bu alanlarda başarılı olabilmeleri için uzamsal becerilerinin geliştirilmesine, bunun için de uzamsal yönelim görevlerine dayalı olarak hazırlanmış öğretim stratejilerinin geliştirilmesine gereksinim vardır (Carbonell-Carrera vd., 2020). Çalışmalar, bilgisayar, etkileşimli animasyon ve sanal katıların uzamsal düşünme eğitimi için umut verici olduğunu ve dinamik geometri sistemlerinin kullanımının matematik derslerinde daha iyi sonuçlar verdiğini göstermektedir (Khine, 2017). Ayrıca, matematik ve geometri disiplinlerinin öğrenilmesinde etkili olduğu gerekçesiyle uzamsal yönelimin kazandırılmasını sağlayacak öğretim stratejileri üzerine çeşitli araştırmalar yapılmıştır (Carbonell-Carrera & Hess Medler, 2017). Fakat, bilgisayarlı ve bilgisayarsız öğretim yöntem ve stratejilerinin uzamsal ve matematiksel düşünmeyi geliştirdiğini doğrulayan çok sayıda çalışma olsa da bu çalışmalar genellikle öğrenenlerin mevcut bilgi ve becerilerinin uzamsal yönelim görevlerini yerine getirmede neden yetersiz olduğu ile ilgili bir analiz yapılmadan üretilmiştir. Oysa etkili öğretimler yoksun olunan bilgi becerilerden kaynaklanan yetersizlikleri gidermeye ve arzu edilen öğrenme çıktılarını ulaşmayı hedeflemelidir. Bunun için, uzamsal görevlerde başarısız olanlarla ilgili gelişmiş uzamsal yönelim becerisine sahip olanların bilgi ve becerileri arasındaki boşluğa odaklanılması, daha etkili öğrenme stratejilerinin tasarlanmasına ışık tutabilir. Bu çalışmada, “düşük uzamsal yönelim becerisine sahip olan öğrencilerin, gelişmiş uzamsal yönelim becerisine sahip olanlarla karşılaştırıldığında yetersiz yönelim becerisine sahip olduklarını gösteren hangi davranış örüntülerini sergilediklerini incelemek” amaçlanmıştır. Bunun için takip eden araştırma sorusuna yanıt aranmıştır: “Düşük uzamsal yönelim becerisine sahip öğrenenler, yetersiz uzamsal becerisine sahip olduklarını gösteren hangi davranış örüntülerini sergilerler?”. Çalışmada ayrıca, davranış örüntülerinin öğrencilerin hangi yetersizliklerinden kaynaklanabileceği üzerinde durulacaktır. Bunun için uzamsal yönelim görevlerinin gerektirdiği yeterliliklere ve düşük uzamsal yönelim becerisine sahip olacağı düşünülen Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin profillerine değinilecektir.

Uzamsal Yönelim Görevlerinin Gerektirdiği İki Yeterlilik: Perspektif Alma ve Geometrik ve Uzamsal Muhakeme

Uzamsal yönelim, farklı becerileri içinde barındırır. Perspektif alma ve uzamsal muhakeme bunlar arasındadır. Bu çalışmada, ortaokul geometri konularından biri olan bir yapının farklı yönlerinden görünüş çizimlerini yapma görevleri kullanıldığı için, uzamsal muhakeme geometrik muhakemeden bağımsız olarak sunulmamıştır. Bu başlık altında takip eden alt paragraflarda, perspektif alma, uzamsal muhakeme ve geometrik muhakeme kavramları detaylandırılmıştır.

Uzamsal perspektif alma, kişinin kendi bakış açısından farklı bakış açılarını temsil etme yeteneğidir (Brucato vd. 2022). Uzamsal perspektif alma yaşamın erken dönemlerinde oluşturulan temel bir yeterliliktir, diğer insanların farklı bakış açılarına sahip olduğunu ve nesnelere kendi görüş açıları doğrultusunda algıladıklarını anlamayı gerektirir (Brucato vd. 2022). Bireylerin uzamsal perspektif alma becerileri geliştikçe, farklı bakış açılarını tam olarak hayal ederler ve bu çok daha komplike bir beceridir (Lembers vd. 1977, Masangkay vd. 1974).

Geometri ve uzamsal muhakeme birbirleri ile sıkı sıkıya bağlıdır. Farklı geometri problemlerini çözmeye sadece geometrik muhakeme becerisine sahip olmak yeterli olmayabilir, bu problemler uzamsal muhakeme becerisinin de aktive edilmesini gerektirir. Bu durumun aksine, uzamsal problemleri çözmeye için de sadece uzamsal muhakeme becerisine sahip olmak yeterli olmayabilir, benzer şekilde çeşitli geometrik kavram ve süreçleri de aktive etmek gerekebilir.

Uzamsal muhakeme, uzamsal nesnelere, ilişkiler ve dönüşümler için zihinsel temsillerin inşa edildiği ve yönlendirildiği bilişsel süreçleri içerir (Clements & Battista, 1992). Uzamsal muhakeme, uzamsal görüntülerin yaratılmasını mümkün kılan ve matematikteki pratik ve teorik problemlerin çözümü sırasında bu görüntülerin manipüle edilmesini mümkün kılan bir zihinsel aktivite biçimidir (Jones, 2012). Görsel bilgiyi temsil etme, dönüştürme, üretme, iletme, belgeleme ve yansıtma yeteneği ile bağlantılıdır (Hershkowitz, 1989).

Geometrik muhakeme, görselleştirme ve kavramlar arasındaki etkileşimle karakterize edilir (Duval, 2017; Ramirez-Ucles & Ruiz-Hidalgo, 2022). Geometrik muhakeme, projeksiyon, dolaylı ölçme, eş şekiller, benzer şekiller gibi çeşitli kavramları içselleştirme ve bu kavramlarla ilgili problemlerle başa çıkabilmeyi içerir. Geometrik kavramları temsil etmek için iki veya üç boyutlu görsellerden yararlanır. Öğrencilerin, geometrik kavramı içeren bir temsilin tasvir etmeye çalıştığı ilişkileri doğru bir şekilde anlayabilmesi için geometrik muhakeme becerisine sahip olmaları gerekir, böylece şekli zihinlerinde görselleştirebilir ve şeklin geometrik özelliklerine ilişkin bilgilerine dayalı olarak onu yorumlayabilirler (Seah, 2015).

Mesleki ve Teknik Eğitim

Mesleki ve teknik eğitim, öğrencilerin belirli meslek alanlarına yönelik bilgi, beceri ve alışkanlıkları edinmeleri ve o alanlarla ilgili görsel uyarılara aşina olmaları, bilişsel ve psikomotor becerileri kazanmaları için gerçekleştirilen bir eğitimidir (Yalçın, 2017). Ülkemizde üniversitede öğrenim görmek isteyen gençlerin sayısı gün geçtikçe artmaktadır (Somuncu, 2020). Gelişen teknolojiyle birlikte, teknik pozisyonlar için donanımlı makine, elektrik-elektronik ve endüstriye yönelik sektörlerde ara eleman gereksinimi de artmaktadır (Somuncu, 2020). Ülkemizin ara eleman ihtiyacı, mesleki ve teknik eğitim veren liselerden mezun olan öğrenciler ve bu liselerden teknik alanlarla ilgili ön lisans programlarına yerleşmiş ve öğrenimlerini bu programlarda tamamlamış bireyler tarafından giderilmektedir. Teknik alanlara ara elemanın, FeTeMM alanlarıyla ilgili yeterli bilgi ve beceriler ile yeterli uzamsal düşünme becerisine sahip bireyler arasından sağlanması verimli iş gücü için bir ön-görü sağlayabilir. Meslek lisesi öğrencilerinin akademik başarılarının düşük olduğu çeşitli ulusal ve uluslararası sınavlarla doğrulansa da onlar FeTeMM alanları ile ilgili bilgi ve beceriler ile uzamsal düşünme becerisi gerektiren alanlara yönlendirilmektedirler. Meslek lisesi öğrencilerinin uzamsal becerilerini değerlendirmek, onların uzamsal düşünme potansiyellerini görmemizi sağlamakla kalmaz, teknik alanlara istihdam edilecek bireylerin olası yetersizlikleri için önlem alınabilmenin ve bunun için liselerde uzamsal düşünmeyi geliştirecek öğretim programları tasarlayabilmenin önünü açar.

Yöntem

Bu, sunulan bir katının farklı yönlerden görünüşlerini çizme görevleri bağlamında zayıf uzamsal yönelim becerisine sahip olan öğrencilerin güçlü uzamsal yönelim becerisine sahip olanlara kıyasla bu tür görevleri doğru olarak yerine getirmeyi sağlayacak hangi davranışları gösteremediklerine odaklanan nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma, olguları ve olayları doğal ortamları içerisinde inceleyen, onları insanların onlara yüklediği anlamlar açısından anlamlandıran veya yorumlayan ve bunun için farklı yöntemler (örneğin, gözlemsel, etkileşimli ve görsel metinler, kişisel deneyim) kullanan bir yaklaşımdır (Denzin & Lincoln, 2005; Aspers & Corte, 2019). Nitel araştırma, üzerinde çalışılan olguda ortaya çıkan spesifik noktaları belirleyen ve ayırt eden, bu noktaları bilim dünyasının daha iyi anlamasını sağlayan yinelemeli bir süreç olarak ifade edilir (Aspers & Corte, 2019). Öğrenenlerin uzamsal yönelim yetersizlerine odaklanan bu nitel çalışmada, katılımcılarının nasıl belirlendiği, veri toplama aracı olarak neyden yararlandığı ve toplanan verilerin nasıl analiz edildiği bu bölümde ele alınmıştır.

Katılımcılar

Bu çalışmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış ve bunun bir sonucu olarak çalışma örnekleminin mesleki ve teknik lise öğrencileri arasından seçilmesine karar verilmiştir. Amaçlı örnekleme, ilgilenilen olguyla ilgili bilgi açısından zengin durumların belirlenmesi ve seçilmesi için kullanılan bir tekniktir (Palinkas vd., 2015).

Araştırmacı, mesleki ve teknik liselerde öğrenim gören öğrencilerinin yetersiz uzamsal yönelim becerisine sahip öğrencilerin gelişmiş yönelim becerisine sahip olanlarla karşılaştırıldığında hangi davranış örüntülerini göstereceklerini anlayabilmek ve analiz edebilmek açısından zengin bir örneklem sağlayacağını düşünmüştür. Amaçlı örnekleme tekniği, araştırmacının kendi deneyimlerine ve düşüncelerine dayalı olarak araştırma problemine yanıt vermeye yardımcı olacak bilgi kaynaklarını seçmesine olanak tanır (Gupta vd., 2019; Kabakçı-Yurdakul, 2013).

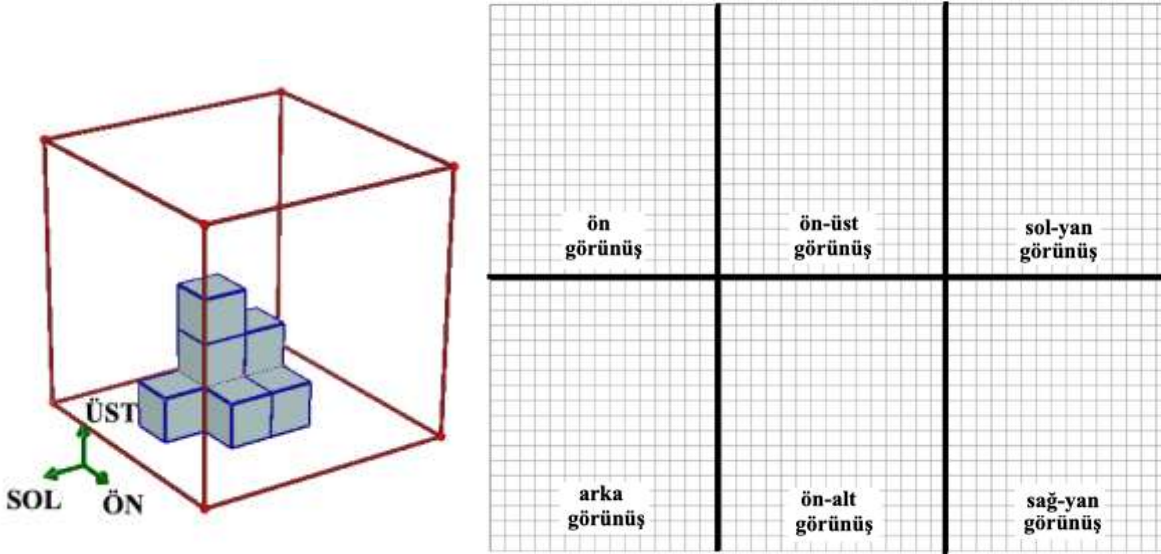
Çalışma katılımcıları bir Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören 87 9.sınıf öğrencisi içinden belirlenmiştir. Öğrencilerden kendilerine sunulan 4 yapıyla ilgili 24 uzamsal yönelim görevini yerine getirmeleri istenmiştir, bu görevlerin yarısı ya da yarısından fazlasını yerine getirmeyen 7'sinin ve görevlerde istenenlerle tutarsız davranış örüntüleri sergileyen 2'sinin kağıtları dikkate alınmamıştır. Çalışma örneklemini, uzamsal yönelim görevlerini beklenen şekilde yerine getirmeye çalışan 78 öğrenci oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Eş küplerden ya da aşına katılardan oluşturulan yapılara ön, arka, sağ, sol, üst ve alt taraflarından bakıldığında elde edilecek görünüşleri çizme ülkemiz ilköğretim matematik programının 7.sınıf kazanımları içinde yer almaktadır (Bkz. MEB, 2018). Bu görevler bireylerin kendilerini yapının farklı taraflarını görmek için vücutlarını yönlendirip bakış yönlerinden yapının nasıl görüneceğini hayal etmelerini ya da yapıya farklı yönlerden bakan gözlemcilerin yerlerine kendilerini koymaları başka bir deyişle onların perspektiflerini almalarını gerektiren uzamsal yönelim görevleridir. Öğrenciler fiziksel ve zihinsel olarak konumlarını veya yönelimlerini değiştirerek bu görevleri yerine getirebilirler (NCTM, 2000). Bu görevler ayrıca, iki ve üç boyutlu şekiller ve temsiller arasında sürekli hareketi zorunlu kılar (NCTM, 2000). Diezmann vd. (2009), Ramful vd. (2017) ve Parmak (2016)'ın çalışmalarında öğrencilerin uzamsal yönelim becerilerini değerlendirmek için bu tür görevlerden yararlanmışlardır. Bu çalışmanın veri toplama araçları, 7.sınıf matematik ders kitapları (Bkz. Bulut, 2018; Keskin-Oğan & Öztürk, 2021) ile bu çalışmalarda yer alan görevlerden yararlanılarak oluşturulmuştur. Tablo 1'de örnek veri toplama araçlarından biri yer almaktadır. Çalışmada katılımcılar 4 yapının 6 farklı yönden görünüş çizimlerini gerçekleştirerek, toplamda 24 farklı çizim gerçekleştirmişlerdir.

Tablo1. Bir yapının farklı yönlerden görünüşünü çizme görevi örneği

Birim küplerden oluşan yapıya ön, arka, sol, sağ, ön-üst ve ön-alt taraflarından bakıldığında elde edilecek görüntüyü birim kareli zeminde yer alan uygun yerlere çiziniz.



Veri Analizi

Çalışma verilerini analiz etmede, nitel yöntemlerden biri olan betimleyici analiz kullanılmıştır. Betimleyici analizde, daha önce belirlenmiş temalara ya da araştırma sorusunun ortaya koyduğu boyutlara göre veriler özetlenir ve yorumlanır (Bedir-Erişti vd. 2013). Analiz süreci, çerçeve oluşturma, bu çerçeveye göre verileri işleme, bulguları tanımlama ve bulguları yorumlama aşamalarını içerir (Bedir-Erişti vd. 2013). Çerçeve oluşturulurken, öğrencilerin çizimleri ile doğru yönelim çizimleri karşılaştırılmış öğrencilerin görevleri beklenen şekilde gerçekleştirememelerinin nedenleri daha önceki çalışmalar incelenerek anlamlandırılmaya çalışılmıştır. Düşük uzamsal yönelim becerisine sahip olan öğrenenlerin görevleri yerine getirirken yaptıkları 7 istenmeyen davranış örüntüsü tanımlanarak Tablo 2'deki kodlama şeması oluşturulmuştur.

Tablo 2. Uzamsal yönelim görevlerinde sergilenen istenmedik davranış örüntüleri

Kodlar	Katılımcılar uzamsal yönelim görevlerini yerine getirirken ortaya çıkan istenmeyen davranış örüntüleri
UY1	Yapıya görevde belirtilen yönden değil de farklı bir yönden bakıldığını gösteren çizim
UY2	Gerçek görünüşün simetriğini çizme
UY3	Görünüşün tamamını ya da bir kısmını üç boyutlu olarak çizme
UY4	Görünüşü oluşturan bazı parçaları çiziminde yanlış konumlandırma
UY5	Bakış yönünden yapının gerisinde olan parça ya da parçaları çizimine yansıtma
UY6	Görünüşü geometrik bir bakış açısı ile değil algılarına dayalı olarak çizme
UY7	Aynı yapıya ait farklı görünüş çizimlerinin boyutları arasındaki tutarsızlıklar

Her bir öğrencinin kâğıtları incelenerek çizimlerinde Tablo 2’de yer alan istenmeyen davranış örüntülerini sergileyip sergilemedikleri, sergiledilerse bu davranışlardan hangi ya da hangilerini sergiledikleri değerlendirilmiştir. Excel kullanılarak, istenmeyen davranış örüntülerine ait kodlar ve her bir katılımcının bu kodlarda belirtilen davranışları sergileme durumlarını gösteren bir çetele tablosu oluşturulmuştur. Excel tablosundan, istenmeyen davranış örüntülerinin her birinin kaç katılımcı tarafından sergilediği hem sayı olarak hem de yüzde olarak ifade edilmiştir. Betimsel araştırmada, veriler nitel olarak toplansa da ilişkileri belirlemek için frekanslar, yüzdeler gibi istatistiksel analizler kullanılarak genellikle nicel olarak analiz edilir (Nassaji, 2015).

Yapılan analizler ilgili literatüre bağlı olarak açıklanıp yorumlandığında, katılımcıların uzamsal yönelim görevlerini yerine getirirken sergiledikleri istenmeyen davranış örüntülerinin üç faktörden kaynaklandığı belirlenmiştir. Bunlar; perspektif alma, geometrik ve uzamsal düşünme ve uzamsal yapılandırma, şeklindedir (Bkz. Tablo 3). Betimsel analizde, yapılan betimlemeler açıklanır, yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım & Şimşek, 2006, s.224).

Tablo 3. Katılımcıların uzamsal yönelim görevlerini doğru bir şekilde yerine getirmelerini etkileyen faktörler

Uzamsal Yönelim Görevlerinde İstenmeyen Davranış Örüntüleri Kodları	Uzamsal Yönelim Görevlerini İstenen Şekilde Yerine Getirmeyi Engelleyen Faktörler
UY1 ve UY2	Perspektif alma
UY3, UY4, UY5, UY6 ve UY7	Geometrik ve uzamsal muhakeme

Bulgular

Bu bölümde, düşük uzamsal yönelim becerisine sahip katılımcıların, 4 farklı yapının 6 farklı yönden görünüşlerini çizme görevlerini yerine getirirken sergiledikleri istenmeyen davranış örüntüleri, bu örüntülerin katılımcıların ne kadarı, yüzde kaç tarafından sergilediği ve bu davranış örüntülerinin sergilenmesinin altında yatan faktörler ele alınmıştır. Çalışmada sunulan uzamsal yönelim görevlerinde kaç katılımcının ve katılımcıların yüzde kaçının istenmeyen davranış örüntülerini sergilediği Tablo*’da yer almaktadır.

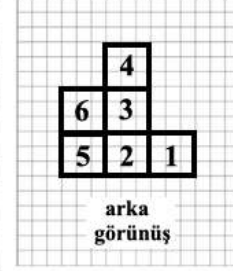
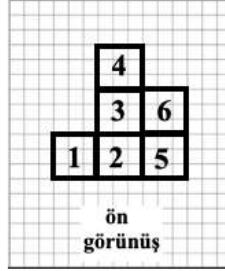
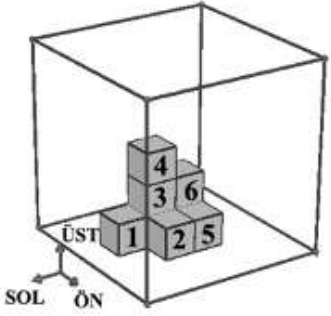
Tablo 4. Uzamsal yönelim görevlerinde U1, U2, U3, U4, U5, U6 ve U7 istenmeyen davranış örüntülerini sergileyen katılımcı sayıları ve yüzdeleri

Kodlar/ Katılımcı	UY1	UY2	UY3	UY4	UY5	UY6	UY7
Sayı (n)	37	35	19	32	50	63	27
Yüzde (%)	47	45	24	41	64	81	35

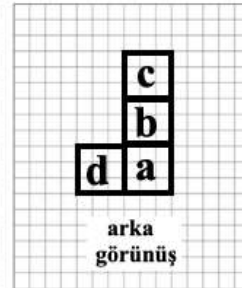
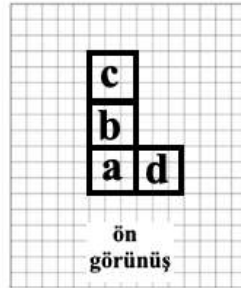
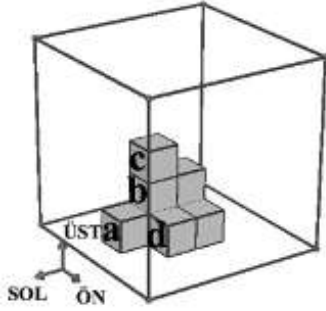
Uzamsal yönelim görevlerinde katılımcıların %47’si en az bir çizimlerinde UY1, %45’i UY2, %24’ü UY3, %41’i UY4, %64’ü UY5, %81’i UY6 ve %35’i UY7 davranış örüntülerini sergilemiştir. Katılımcıların %65’inin UY7 davranış örüntüsünü sergilememesi, onların büyük çoğunluğunun yapının uzunluk, genişlik ve derinlik boyutlarını aynı birim cinsinden yapılandırdıktan sonra çizimlerini gerçekleştirdiğine işaret etmektedir. Bu durum katılımcıların 2B’li kâğıt düzlemi üzerinde sunulan yapıların boyutlarını zihinlerinde yapılandırabildikleri şekilde yorumlanmıştır. Benzer şekilde katılımcıların oldukça düşük bir oranı

görünüşün tamamını ya da bir kısmını 3B'li olarak çizmeye çalışmıştır. Bunların aksine, katılımcıların çok azı yapıların görünüş çizimlerini yaparken algılarının etkisinde kalmamış, yapının bakış yönünden nasıl görüneceği hakkında geometrik ve uzamsal muhakemede bulunarak çizimlerini gerçekleştirmiştir. Bununla birlikte katılımcı çizimleri tekrar incelendiğinde, UY6 davranış örüntülerinin çoğunun eğrisel yüzeylere sahip yapıda gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Ayrıca, uzamsal görevlerde, katılımcıların %40'ından fazlasının UY1, UY2 ve UY4 davranış örüntülerini sergilemiş olması, düşük uzamsal yönelim becerilerinin kaynağı olarak perspektif alma ile geometrik ve uzamsal muhakeme sorunlarına dikkat çekmektedir.

Doğru Ön ve Arka Görünüş Çizimleri



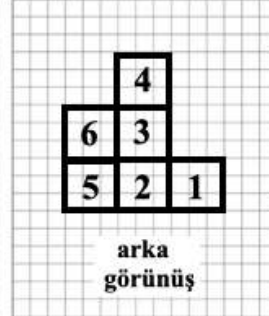
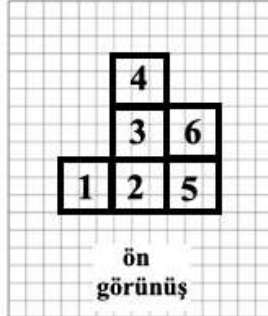
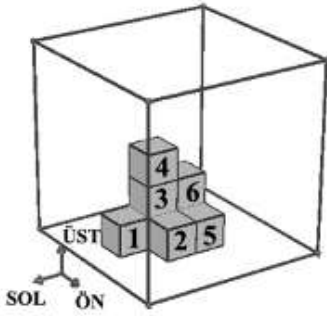
Eda'nın Ön ve Arka Görünüş Çizimleri



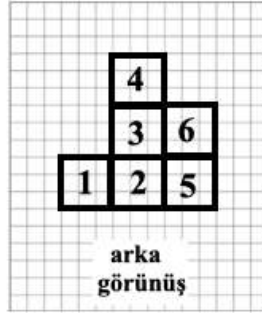
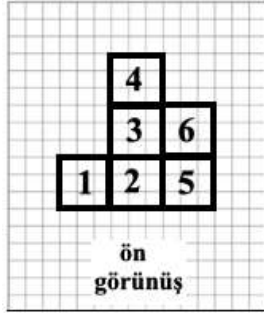
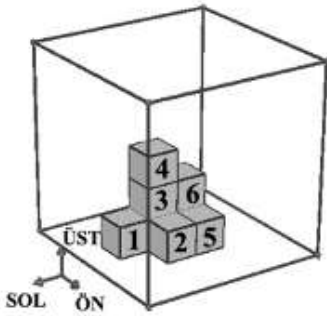
Şekil 1. Eda'nın ön ve arka görünüş çizimleri

Yapıya ön tarafından bakıldığında birim küplerin 1, 2, 3, 4, 5 ve 6 numaralı yüzleri görünür, fakat Eda yapının birim küplerinin a, b, c ve d numaralı yüzlerini gördüğünü gösteren çizim yapmıştır. Benzer şekilde, yapının arka görünüşü için de durum benzerdir. Buradan, Eda'nın yapıya ön taraf yerine sol taraftan, arka taraf yerine sağ tarafından bakarak çizimlerini gerçekleştirdiği söylenebilir. Katılımcıların 37'si bu ya da diğer yapılarda, Eda gibi yapıya görevde belirtilen yönden değil de farklı bir yönden baktıklarına işaret eden çizimler gerçekleştirmişlerdir. Katılımcılar genellikle ön için sol, arka için sağ, sol için ön ve sağ için arka görünüş çizimi yapmıştır, fakat benzer durum üst ve alt görünüş için geçerli değildir. Bu, düşük uzamsal yönelim becerisine sahip olan öğrencilerin, görevde istenen şekilde perspektif almak yerine, yapıya kendilerinin ön ya da sol taraf olarak belirledikleri yönlerden baktıklarını hayal ederek çizimlerini gerçekleştirdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Doğru Ön ve Arka Görünüş Çizimleri

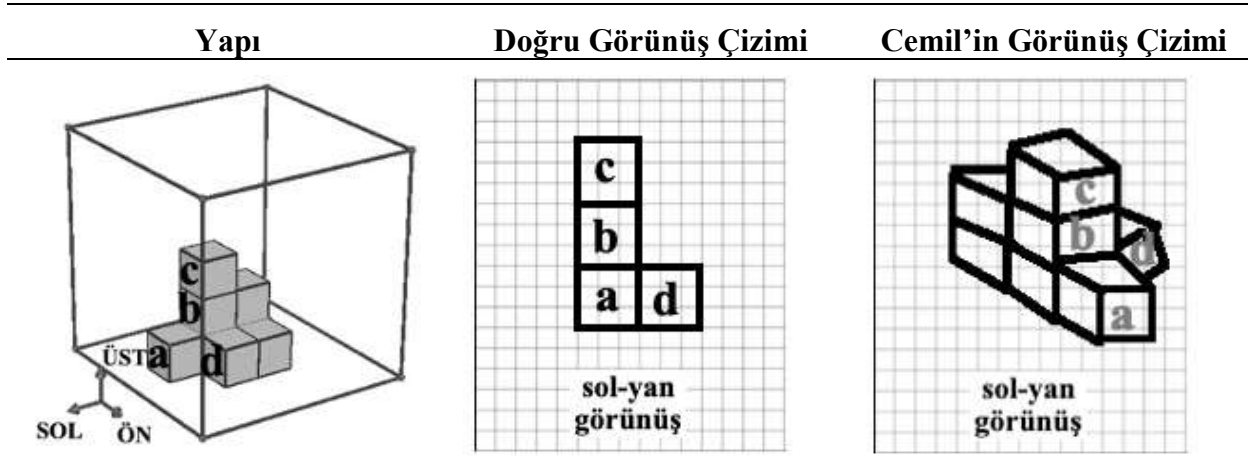


Kamil'in Ön ve Arka Görünüş Çizimleri



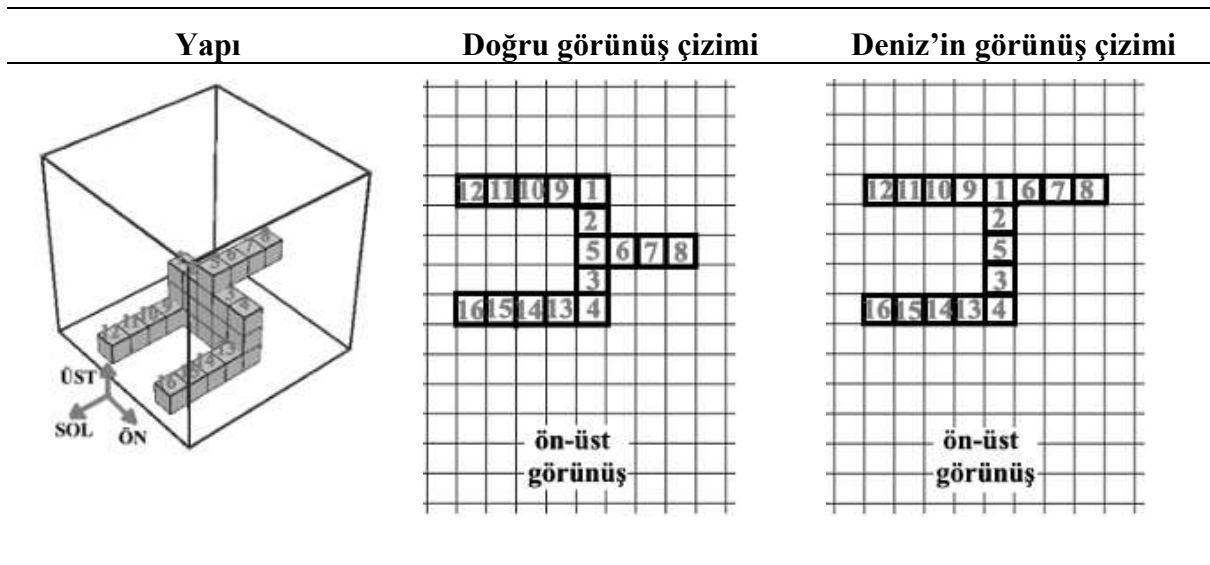
Şekil 2. Kamil'in ön ve arka görünüş çizimleri

Yapıya önden bakıldığında, 1 numaralı küp yüzü solda, 2, 3 ve 4 numaralı küp yüzleri üst üste ve ortada, 5 ve 6 numaralı küp yüzleri üst üste ve sağda görünür. Yapıya arka tarafından bakıldığında elde edilen görüntü, ön tarafından bakıldığında elde edilen görüntünün y-eksenine göre simetriğidir. Yapıya arka tarafından bakıldığında, 1 numaralı küp yüzünün arka yüzü bakış açısına göre sağda, 2 numaralı küpün arkasındaki küpün arka yüzü ile 3 ve 4 numaralı küplerin arka yüzleri ortada, son olarak 5 numaralı küpün arkasındaki küpün arka yüzü ve 6 numaralı küpün arka yüzü bakış açısına göre solda görünür. Kâmil yapının ön görünüşünü doğru olarak çizmesine rağmen, arka görünüş için ön görünüşün y-eksenine göre simetrisini çizmesi gerekirken, aynısını çizmiştir. Katılımcıların 35'i Kâmil ile benzer şekilde bu ya da diğer yapılarda bakış yönlerinden kendi sağlarında yapının hangi kısımlarını kendi sollarında yapının hangi kısımlarını göreceklerini doğru bir şekilde zihinde canlandıramadıkları bu nedenle bakış yönünden elde edilecek görüntüsünün simetrisini çizdikleri belirlenmiştir. Düşük uzamsal yönelim becerisine sahip katılımcıların arka için ön, sağ için sol ve alt için üst görünüşün aynısını çizmeleri onların gelişmiş uzamsal yönelim becerisine sahip katılımcılarla karşılaştırıldığında perspektif almada sorun yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir.



Şekil 3. Cemil'in sol görünüş çizimi

Yapıya çok uzak bir mesafeden hangi yönden bakılırsa bakılsın onun iki boyutlu görüntüsü elde edilir. Başka bir deyişle, gözlemci bakış yönünden yapının sadece uzunluk ve genişlik boyutlarını görür. Şekil 3'deki yapıya sol tarafından bakıldığında, onun sadece a, b, c ve d ile etiketlenen yüzleri görünecektir. Yapıya belirli bir yönden, uzak bir mesafeden bakıldığında hangi parçaları görünürken hangi parçalarının görünmeyeceği geometrik ve uzamsal muhakeme gerektirir. Cemil yapıya sol tarafından baktığında onun 3B'li görüneceğini düşünmüş, yani onun bakış açısından görünecek ve görünmeyecek yüzlerini tam olarak ayırt edememiştir. Katılımcıların 19'u Cemil ile benzer şekilde düşünerek, aynı veya diğer yapıların bakış yönlerinden 3B'li görünüşlerini çizmeye çalışmışlardır. Uzamsal yönelim becerileri düşük öğrencilerin bakış yönlerinden yapının görünmeyecek kısımlarını da görünüş çizimlerine yansıtmaya çalışmaları, onların geometrik ve uzamsal muhakeme eksikleriyle yorumlanmıştır.



Şekil 4. Deniz'in ön-üst görünüş çizimi

Şekil 4'deki yapıya ön-üst tarafından bakıldığında, gözlemcinin bakış yönüne göre yukarıda yatay olarak soldan sağa doğru 12, 11, 10 ve 9 numaralı yüzleri, bu yüzlere paralel olarak üç birim aşağıda soldan sağa doğru 16, 15, 14 ve 13 numaralı yüzleri, bu iki yatay parçanın hemen sağında dikey olarak 1, 2, 5, 3 ve 4 numaralı yüzleri ve son olarak bu dikey parçanın yine hemen sağında 5 numaralı yüze bitişik ve yatay olarak konumlanmış 6, 7 ve 8 numaralı yüzleri görür. Deniz, üst görünüş çiziminde 6, 7 ve 8 numaralı yüzleri 5 ile değil de 1 numaralı yüzle bitişik olarak çizmiştir. Bu durum Deniz'in görünüş çizimine 6, 7 ve 8 numaralı yüzleri içeren parçayı yanlış konumlandığını göstermektedir. Görünüşü oluşturan yapı parçalarının konumlarını doğru bir şekilde belirleyebilmek geometrik ve uzamsal muhakeme gerektirir. Deniz görünen yapı parçalarının birbiri ile olan ilişkilerini doğru bir şekilde çıkarılamamış, bu nedenle görünüşü oluşturan bazı parçaları çiziminde yanlış konumlandırma davranış örüntüsünü sergilemiştir. Katılımcıların 32'si, aynı yapıda veya diğer yapılarda konumlandırma hataları yapmışlardır, bu durumun onların görünüşü oluşturan parçaların birbiri ile arasındaki uzamsal ilişkileri belirleyememeleri yani geometrik ve uzamsal muhakeme sorunları ile yorumlanmıştır.

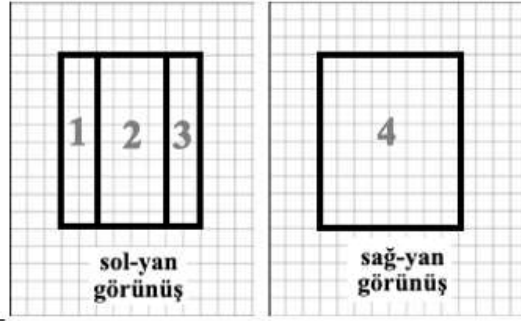
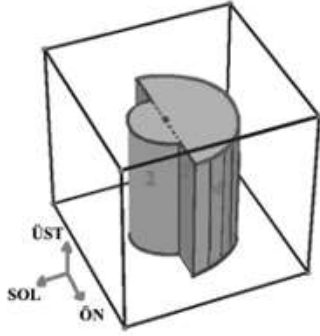
Şekil 5'de yer alan yapıya ön-alt tarafından bakıldığında, yapıya ön-üst tarafından bakıldığında elde edilen görüntünün x-eksenine göre simetrisi elde edilir. Havva yapının ön-alt görünüşünün çoğunu doğru olarak çizse de bakış yönünden görünecek yapının 6, 7 ve 8 numaralı küplerinin altında kalan yüzleri görünüş çizimine yansıtmamıştır. Bakış yönünden yapının gerisinde olan parça ya da parçaları çizimine yansıtmama davranışı, bu yapıda veya diğer yapılarda katılımcıların 50'si tarafından sergilenmiştir. Bu durumun, düşük uzamsal yönelim becerisine sahip katılımcıların bakış yönünden yapının hangi parçalarının görüneceğine dikkat etmedikleri başka bir deyişle uzamsal muhakeme yetersizlikleri ile ilişkilendirilmiştir.



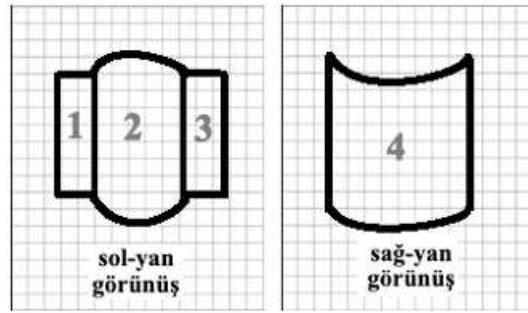
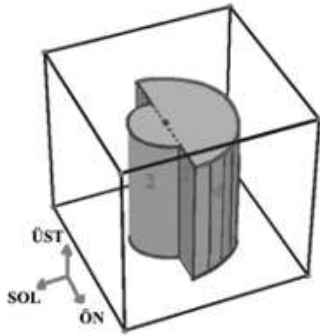
Şekil 5. Havva'nın ön-alt görünüş çizimi

Yapının 1 ve 3 numaralı yüzeyleri düzlemsel, 2 ve 4 numaralı yüzeyleri eğrisel forma sahiptir. Şekil 6'daki yapıya sol tarafından bakıldığında 1, 2 ve 3 numaralı yüzeyler, sağ tarafından bakıldığında 4 numaralı yüzey görünür. Yapıya sol tarafından bakıldığında yapının üç yüzü de düzlemsel olarak birer dikdörtgen şeklinde görünür. Benzer şekilde yapıya sağ tarafından bakıldığında yapının eğrisel olan 4 numaralı yüzeyi de yapıya uzaktan bakıldığında dikdörtgen şeklinde görünür.

Doğru Sol-yan ve Sağ-yan G6r6n6ş çizimleri



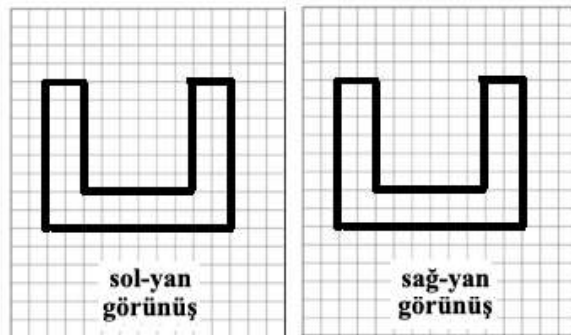
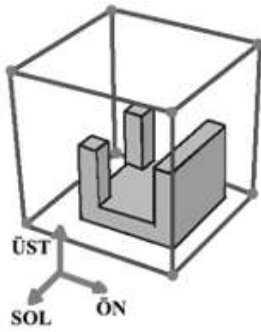
Ada'nın Sol-yan ve Sağ-yan G6r6n6ş çizimleri



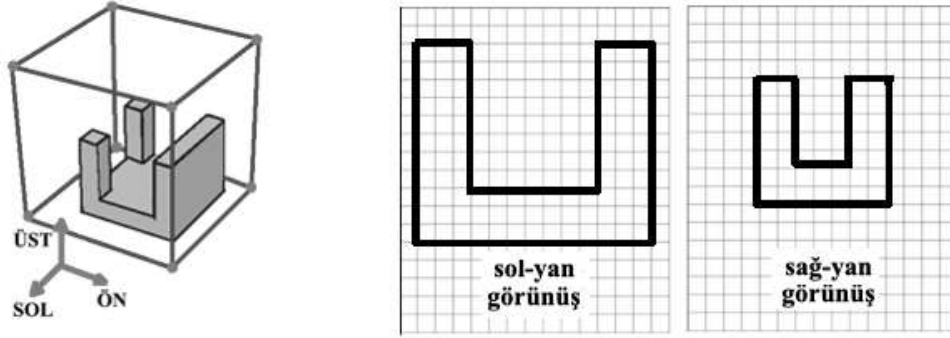
Şekil 6. Ada'nın sağ ve sol g6r6n6ş izimleri

Ada sol yan g6r6n6ş6 çizerken, 1 ve 3 numaralı d6zlemsel y6zleri dikd6rtgen Şekilde ve 2 numaralı y6zeyin 6st ve alt kısımlarını birer eğri Şeklinde izmiŐtir. Benzer Şekilde, yapının sağ g6r6n6ş6n6 çizerken, 4 numaralı y6zeyin 6st ve alt taraflarının birer eğri olarak g6r6neceğini d6Ő6nm6ş ve ona g6re Şekil 6'da yer alan çizimi gerçekleştirmiştir. Katılımcıların 63'6 genellikle bu yapıda ve azınlığı diğer yapılarda yapının bakış açısından g6r6n6ş6n6 geometrik bir bakış açısı ile değil de algılarına dayalı olarak çizmiştir. Bu durum, d6Ő6k uzamsal y6nelim becerisine sahip katılımcıların bakış y6nlerinden yapının g6r6nen parçalarının hangi formda yani nasıl g6r6neceğini belirleyemedikleri yani geometrik ve uzamsal muhakemelerinin yeterli d6zeyde geliŐmediđi Şeklinde yorumlanmıştır.

Doğru Sol-yan ve Sağ-yan G6r6n6ş izimleri



Sara'nın Sol-yan ve Sağ-yan Görünüş Çizimleri



Şekil 7. Sara'nın sağ ve sol görünüş çizimleri

Yapıya önden ve arkadan bakıldığında elde edilecek görüntüler, sol ve sağdan bakıldığında elde edilecek görüntüler ve üst ve alttan bakıldığında elde edilecek görüntülerin uzunluk ve genişlikleri aynı boyuttadır, çünkü görüntüler birbirinin simetridir. Sara yapının sol-yan görünüşünü daha büyük, sağ-yan görünüşünü daha küçük boyutta çizmiştir (Bkz. Şekil 7). Katılımcıların 27'sinin bu yapıda veya diğer yapılarda, aynı yapıya ait farklı görünüş çizimlerinin boyutları arasında tutarsızlıklar olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, düşük uzamsal yönelim becerisine sahip katılımcıların, yapıların uzunluk, genişlik ve derinlik boyutlarını aynı uzunluk birimi türünden yapılandırmadan çizimlerini gerçekleştirdikleri şeklinde yorumlanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Uzamsal yönelim kişinin nerede olduğu ve nereye nasıl gideceğini bilmesi için gerekli becerilerin yanı sıra, uzamsal ilişkileri ve uzamdaki hareketleri matematiksel olarak temsil etmeyi içeren karmaşık ve gelişmiş birtakım becerilere sahip olmayı gerektirir. Bununla birlikte aynı yaş aralığındaki öğrencilerin uzamsal yetenekleri, geometrik düşünme seviyeleri ve uzamsal muhakeme becerileri birbirinden farklı olabilmektedir. Bu çalışmada, düşük uzamsal yönelim becerisine sahip olan öğrenenlerin, gelişmiş uzamsal yönelim becerisine sahip olanlara kıyasla uzamsal yönelim görevlerini yerine getirirken: (a) Yapıya görevde belirtilen yönden değil de farklı bir yönden bakıldığını gösteren çizim, (b) gerçek görünüşün simetrisini çizme, (c) görünüşün tamamını ya da bir kısmını üç boyutlu olarak çizme, (d) görünüşü oluşturan bazı parçaları çiziminde yanlış konumlandırma, (e) bakış yönünden yapının gerisinde olan parça ya da parçaları çizimine yansıtma, (f) görünüşü geometrik bir bakış açısı ile değil algılarına dayalı olarak çizme, ve (g) aynı yapıya ait farklı görünüş çizimlerinin boyutları arasındaki tutarsızlıklar, Şekil 7 istenmeyen davranış örüntüsünü sergiledikleri gözlenmiştir. Diğer araştırmalarda ifade edilen uzamsal yönelim zorluklarından yola çıkılarak, istenmeyen bu davranış örüntülerinin ilk ikisinin katılımcıların perspektif alma sorunlarıyla ve diğerlerinin geometrik ve uzamsal muhakeme yetersizlikleri ile bağlantılı olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin uzamsal yeterlilikleri ile matematik ve geometri başarıları arasında güçlü bir ilişki vardır, bu nedenle öğrencilerin uzamsal yetersizliklerini tanımlayarak, bu yetersizlerin üstesinden gelmeye çalışmanın matematik ve geometri ders başarılarını artırmada etkili olacağı düşünülmektedir.

Bir yapıya farklı yönlerden bakıldığında elde edilecek görüntüyü çizme görevleri gelişmiş bir perspektif alma becerisi ile yerine getirilebilir. Mevcut duyuşal-motor perspektiften uzaklaşarak yeni bir bakış açısı edinmek ve zihinleştirilmiş bir bakış açısına geçmeyi gerektirir (Geva & Henik, 2019). Perspektif alma, uzamsal imajları kodlama ve bu temsilleri hafızada tutma, gözlemci yer değiştirdiğinde ve nesne sabit kaldığında nesnenin görünüşünde meydana gelen değişimleri zihinde canlandırmayı ve yeni perspektife göre nesne ya da nesnelerin konumlarını tanımlamayı içerir (Geva & Henik, 2019). Bu çalışma öğrencilerin, perspektif almada zorlandıkları için yapıya görevde belirtilen yönden değil de farklı bir yönden baktıkları ve bakış yönünden yapının görünüşünün simetrisini çizdikleri belirlenmiştir. Bu durum, Geva ve Henik'nin

(2019) çalışması içinde belirttikleri ile uyumludur. Onların çalışmada bireylerin uzamsal perspektif almada sorun yaşadıkları ve bakış yönlerinden sağ ile sol yönlerini karıştırdıkları ifade edilmektedir. Bir yapıya farklı yönlerden bakıldığında elde edilecek görüntüyü çizme görevlerinde, öğrencilere yapıya arkasından bak denildiğinde bulunduğu yeri çizer misin? Bakış yönünden sağında ve solunda neleri gördüğünü tarif eder misin? Benzeri sorular sormak, onların bu tür uzamsal yönelim görevlerinde nasıl hatalar yapabileceğini ön görerek, öğrencilerin görevleri ve onları nasıl çözeceklerini anlamlandırmalarını sağlar.

Geometrik muhakeme öğrencilerin geometrik figür içeren problemlerle baş etmesinde belirleyicidir (Fujita vd. 2020). Öğrenciler üç boyutlu şekillerin iki boyutlu temsillerini içeren problemleri çözerken çeşitli becerilere aynı zamanda başvururlar (Fujita vd. 2020). Uzamsal muhakeme görsel uyarıların zihinsel manipülasyonu ile ilişkilidir ve uzamsal formların yapısal özellikleri hakkında analitik olarak düşünerek onları görsel formlara dönüştürmeyi içerir (Mulligan vd. 2018). Geometrik muhakemenin başlangıcı olan uzamsal görselleştirme veya uzamsal analitik muhakeme birden fazla adımda muhakeme etmeyi gerektiren problemlerde yetersiz kalır, geometrik figürün görüşünün uyandırdığı algının üstesinden gelmek için bu iki becerinin geometri alanına özgü bilgi ve geometrik muhakeme becerisi ile harmanlanması gerekir (Fujita vd. 2020). Çalışma öğrencilerin uzamsal ve geometrik muhakeme yetersizliklerinden dolayı, bir yapıya farklı yönlerden bakıldığında elde edilecek görüntüyü çizme görevlerinde, iki boyutlu olması gereken görünüşün tamamını ya da bir kısmını üç boyutlu olarak çizme, görünüşü oluşturan bazı parçaları çiziminde yanlış konumlandırma, bakış yönünden yapının gerisinde olan parça ya da parçaları çizimine yansıtmama, görünüşü geometrik bir bakış açısı ile değil algılarına dayalı olarak çizme, ve aynı yapıya ait farklı görünüş çizimlerinin boyutları arasında tutarsızlıklar olacak şekilde çizme hatalarını yaptıklarını göstermiştir. Bu bulgu öğrencilerin uzamsal görselleştirme ve uzamsal analitik muhakeme becerilerini geometri alanına özgü bilgi ve geometrik muhakemeleri ile birleştirmeden problemler üzerinde çalıştıklarında onları doğru bir şekilde çözemeyeceklerini ifade eden diğer çalışmalarla uyumludur (Ufer vd. 2008; Chinnappan vd. 2012; Fujita vd. 2020). Bu nedenle, öğrencilerin bu tür problemlere baş edebilmeleri için, onlara uzamsal muhakeme becerilerini mevcut alana özgü geometrik muhakeme becerileri ile pekiştirebilecekleri fırsatlar verilmelidir (Fujita vd. 2020).

Kaynaklar

- Aspers, P., & Corte, U. (2019). What is Qualitative in Qualitative Research. *Qualitative Sociology*, 42(2), 139-160. <https://doi.org/10.1007/s11133-019-9413-7>
- Akbulut, B. (2018). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Matematik Ders Kitabı 7. Sınıf*. Berkay Yayıncılık.
- Bedir-Erişti, S. D., Kuzu, A., Kabakçı-Yurdakul, I., Akbulut, Y., & Kurt, A. A. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Anadolu Üniversitesi Web-Ofset.
- Brucato, M., Frick, A., Pichelmann, S., Nazareth, A. & Newcombe, N. S. (2022). Measuring spatial perspective taking: analysis of four measures using item response theory. *Topic in Cognitive Science*, 0, 1-30. <https://doi.org/10.1111/tops.12597>
- Carbonell-Carrera, C., Saorin, J. L., & Hess-Medler, S. (2020). Spatial orientation skills for landscape architecture education and professional practice. *Land*, 9(161), 1-16. doi:10.3390/land9050161
- Carbonell-Carrera, C., & Hess Medler, S. (2017). Spatial orientation skill improvement with geospatial applications: report of a multi-year study. *ISPRS International Journal of Geo-Information*, 6 (278), 1-12. doi:10.3390/ijgi6090278
- Chinnappan, M., Ekanayake, M. B., & Brown, C. (2012). Knowledge use in the construction of geometry proof by Sri Lankan students. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 10(4), 865–887.
- Cimadevilla, J. M. & Piccardi, L. (2020). Spatial Skill (Chapter 5). In R. Lanzenberger, G. S. Kranz, & I. Savic (Eds.), *Sex differences in neurology and psychiatry* (pp. 65-79). Science Direct.

-
- Clements, D.H. & Battista, M.T. (1992), Geometry and spatial reasoning. In D.A. Grouws (Ed.) *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*. New York: Macmillan.
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2021). *Learning and teaching early math: The learning trajectories approach (3rd ed.)*. Routledge.
- Diezmann, C. M., & Lowrie, T. (2009, July 19-24). *Primary students' spatial visualization and spatial orientation: An evidence base for instruction* [Paper presentation]. 2009 Proceedings of the 33rd Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Thessaloniki, Greece. Retrieved from <https://eprints.qut.edu.au/26557/1/c26557.pdf>
- Fujita, T., Kondo, Y., Kumakura, H., Kunimune, S. & Jones, K. (2020). Spatial reasoning skills about 2D representation of 3D geometrical shapes in grades 4 to 9. *Mathematics Education Research Journal*, 32, 235-255. <https://doi.org/10.1007/s13394-020-00335-w>
- Geva, D. & Henik, A. (2019). Perspective taking in judgment of relative direction tasks. *Memory & Cognition*, 47, 1215-1230.
- Gupta, M., Shaheen, M., & Reddy, K. P. (Ed.). (2019). *Qualitative Techniques for Workplace Data Analysis*: IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-5366-3>
- Hershkowitz, R. (1989). Visualization in geometry: two sides of the coin. *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 11(1&2), 61-76.
- Keskin-Oğan, A., & Öztürk, S. (2021). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Matematik 7 Ders Kitabı*. Devlet Kitapları.
- Jones, K. (2012). Geometrical and spatial reasoning: challenges for research in mathematics education. In Hélia Pinto, Hélia Jacinto, Ana Henriques, Ana Silvestre & Cláudia Nunes (Eds.), *Atas do XXIII seminário de investigação em educação matemática (SIEM XXIII)* (pp.3-10). Lisbon: Associação de Professores de Matemática.
- Khine, M. S. (Ed.). (2017). *Visual-spatial Ability in STEM Education*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-44385-0>
- Koç, Y., & Koç, K. (2023). Kindergarten teachers' experiences in a spatial orientation skills professional development program. *SAGE Open*, 1-13. doi: 10.1177/21582440231180668
- Lempers, J. D., Flavell, E. R., & Flavell, J. H. (1977). The development in very young children of tacit knowledge concerning visual perception. *Genetic Psychology Monographs*, 95(1), 3-53.
- Masangkay, Z. S., McCluskey, K. A., McIntyre, C. W., Sims-Knight, J., Vaughn, B. E., & Flavell, J. H. (1974). The early development of inferences about the visual percepts of others. *Child Development*, 45(2), 357-366.
- Mulligan, J., Woolcott, G., Mitchelmore, M., & Davis, B. (2018). Connecting mathematics learning through spatial reasoning. *Mathematics Education Research Journal*, 30(1), 77-87.
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful Sampling for Qualitative Data Collection and Analysis in Mixed Method Implementation Research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42(5), 533-544. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>
- Parmak, Z. (2016). *Mesleki eğitim öğrencilerinin teknoloji destekli ortamda uzamsal yeteneklerinin gelişiminin incelenmesi* [Investigating the growth of vocational education students' spatial abilities in a technology supported environment] (Publication No. 432428) [Master's thesis, Anadolu University]. Turkish Council of Higher Education Thesis Achieve.

-
- Pradana, L. N., Sa'dijah, C., Sulandra, I. M., Sudirman, & Sholikhah, O. H. (2020). Virtual mathematics kits (vmk): the value of spatial orientation on it. *European Journal of Educational Research*, 9(3), 1105-1114. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.3.1105>
- Ramful, A., Lowrie, T., & Logan, T. (2017). Measurement of spatial ability: construction and validation of the spatial reasoning instrument for middle school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 35(7), 709-726.
- Ramirez-Ucles, R. & Ruiz-Hidalgo, J. F. (2022). Reasoning, representing, and generalizing in geometric proof problems among 8th-grade talented students. *Mathematics*, 10, 789. <https://doi.org/10.3390/math10050789>
- Seah, R. (2015). Reasoning with geometric shapes. *AMT*, 71(2), 4-11. 29. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/280125479>
- Somuncu, A. (2020). Türkiye’de mesleki eğitim ve istihdam-hayaller beyaz olsa da, gerçekler mavi yaka. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(1), 177-194.
- Ufer, S., Heinze, A., & Reiss, K. (2008). Individual predictors of geometrical proof competence. *Proceedings of the Joint Meeting of PME 32 and PME-NA XXX* (Vol. 4, pp. 361–368).
- Wai, J., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2009). Spatial ability for STEM domains: aligning over 50 years of cumulative psychological knowledge solidifies its importance. *American Psychological Association*, 101(4), 817-835. doi: 10.1037/a0016127

Okul dışı öğrenme ortamlarının özel yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına etkisi ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi

Harun YALÇIN¹
MEB

Abuzer AKGÜN²
Adıyaman Üniversitesi

Fuat TOKUR³
MEB

Özet

Bu araştırmanın amacı, okul dışı öğrenme ortamlarının özel yetenekli öğrencilerin geri dönüşüm ve evsel atıklar konusundaki başarılarına etkisi ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, bir nicel araştırma yöntemi olan zayıf deneysel desen çeşitlerinden tek grup öntest-sontest model kullanılmıştır. Araştırma, 24 özel yetenekli 5. sınıf öğrencisi ile 2021-2022 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde gerçekleşmiştir. Araştırma, 'Evsel Atıklar ve Geri Dönüşüm' konusu dört hafta işlendikten sonra 'Atık Su Arıtma Tesisine' ve 'Katı Atık Depolama Tesisine' geziler düzenlenmiştir. Gezilerin öncesinde velilerden, okul idaresinden ve Adıyaman belediyesinden gerekli izinler alınmıştır. Veri toplama aracı olarak 'Evsel Atıklar ve Geri Dönüşüm Başarı Testi (EAGDBT)' öntest-sontest olarak uygulanmıştır. Gezi sonrasında ise öğrencilerin gezi ile ilgili duygu, düşünce ve deneyimlerini öğrenmeye yönelik yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Nicel veriler bağımlı gruplar t testi ile analiz edilirken nitel veriler ise içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin EAGDBT testinde aldıkları puanlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmuştur. Öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamları hakkındaki görüşleri incelendiğinde ise gezinin çok faydalı olduğu, eğitici ve eğlenceli olduğu, yeni şeyleri öğrenme fırsatı sunduğu, yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağladığı, kalıcı ve anlamlı öğrenmeyi sağladığı, geri dönüşüm ile ilgili farkındalık oluşturduğu, geziden öğrenilen bilgi ve tecrübelerin kitaplardan, sosyal medyadan ve broşürlerden öğrenmekten daha etkili olduğu, çevreye karşı daha duyarlı olunması gerektiği ile ilgili bir farkındalık oluşturulduğu belirtilmiştir. Öneri olarak okul dışı öğrenme ortamlarının tüm derslerin müfredatına eklenmesi sağlanmalı ve eğitimin dört duvarın dışına taşınması sağlanarak daha anlamlı ve kalıcı öğrenmeye imkan tanınmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Okul dışı öğrenme, Geri dönüşüm, Özel yetenekli öğrenci

Giriş

Öğrenme, bireyin yaşantıları sonucunda meydana gelen değişimlerdir. Öğrenme üç tür başlıkta ele alınır. Bunlar formal, informal ve non-formal ortamlardır. Formal öğrenme, belli amaçları doğrultusunda, planlı bir şekilde, belli bir zaman diliminde, belli bir mekanda yapılan sistemli, programlı bilgi ve becerilerin öğrenilmesidir (Laçın-Şimşek, 2011). İnfomal öğrenme ise eğitim kurumlarının dışında, evde, sokakta, halı sahada, sinemada, her yerde kendiliğinden gerçekleşen programlı olmayan öğrenmelerdir (Fidan, 2012). Non formal öğrenme ise formal öğrenmenin dışındaki ortamlarda gerçekleşen, planlı, programlı, amaçlı öğrenme ortamlarıdır. Okul dışı öğrenmeler de bir non formal eğitim ortamlarıdır (Uludağ, 2017).

Özel yetenekli bireylerin eğitiminde öğrenme süreçlerinin çeşitliliği artırılarak öğrencilerin farklı duyu, yetenek ve ilgilerine hitap edilmelidir. Okul dışı öğrenme ortamları da öğrenme süreçlerini zenginleştirerek kalıcı ve anlamlı öğrenmeye yardımcı olur (M. E. B, 2018).

Okul dışı öğrenme ile ilgili alanyazın incelendiğinde okul dışı eğitim, sınıf dışı eğitim, informal eğitim, arazi eğitimi ve mekan dışı eğitim gibi farklı farklı adlar altında anıldığı görülmektedir. Her ne kadar farklı isimler ile ifade edilse de yapılan bu eğitimlerin ortak noktasının öğrenciyi okulların kapalı sınıf ortamları dışında zengin bir öğrenme sürecine kattığı görülmektedir (Karamustafaoğlu ve Ermiş, 2020).

¹ Sorumlu Yazar. Adıyaman BİLSEM, harunyalcin02@gmail.com

² Prof. Dr. Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı. aakgun@adiyaman.edu.tr, ORCID:0000-0002-3966-4483

³Adıyaman BİLSEM, fttkr@hotmail.com

Okul dışı öğrenme ortamları sayesinde özellikle fen ve matematiğe ilişkin birçok öğrenme ortamını barındırmaktadır. Bu doğal öğrenme ortamları sayesinde bireylerin araştırmaya ve sorgulamaya dayalı öğrenme süreçlerinde yeni kazanımlar edineceği söylenebilir (Erten, 2016)

Okul dışı öğrenme ortamları olarak, planetaryumlar, bilim merkezleri, sanayi kuruluşları, doğa gezileri, elektrik santralleri, hayvanat bahçeleri, akvaryumlar, botanik bahçeleri, müzeler, doğa tarihi parkları, gözlem evleri, milli parklar, atık su arıtma tesisleri, katı atık depolama tesisleri, bilimsel araştırma merkezleri birer okul dışı öğrenme ortamlarıdır.

Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Faydaları

Worth'e (2010) göre okul dışı öğrenme ortamları öğrencilerin şu becerileri geliştirmesine olanak sunar:

- Gözlem yapabilme olanağı sağlar.
- Keşif yaparak soru sorma yeteneği gelişir.
- Okul ortamında olmayan nesne ve materyalleri keşfeder.
- Nesnelere tanımlayıp sınıflama yapar.
- Problem çözme becerisi geliştirir.
- Grup çalışması yeteneği geliştirir.
- Gözlem sonucu elde ettiği çıkarımları tartışır ve paylaşır (akt. Kubat, 2018).

Milli Eğitim Bakanlığı "2023 Eğitim Vizyonu incelendiğinde Temel Eğitim ile ilgili "Yenilikçi Uygulamalara İmkân Sağlanacak" kısmında: "Okulların, bölgelerindeki bilim _merkezleri," müzeler, sanat merkezleri, teknoparklar ve üniversitelerle iş birlikleri' artırılacaktır" ortaöğretimle ilgili "Akademik Bilginin Beceriye Dönüşmesi Sağlanacak" alt kısmında "Doğal, tarihi ve kültürel mekânlar ile bilim-sanat merkezleri ve müzeler gibi okul dışı öğrenme ortamlarının, müfredatlarda yer alan kazanımlar doğrultusunda daha etkili kullanılması sağlanacaktır" şeklinde hedeflerin belirlendiği görülmektedir (2023 Eğitim Vizyonu, 2018).

23 Ekim 2018 tarihli "2023 Eğitim Vizyonunda deklare edildiği üzere okulöncesi, ilköğretim ve ortaokulları kapsayan temel eğitim düzeyinde okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin önemli yaklaşımlar sunulmuştur. Benzer şekilde tüm Anadolu lisesi, Fen lisesi, Sosyal bilimler liseleri, İmam hatip liseleri ve Mesleki ve Teknik liseleri kapsayan ortaöğretim kurumları ile ilgili kısmında da öğrencilerin sahip oldukları akademik bilgilerin beceriye dönüşmesinde önemli bir öncül olarak belirlenmiştir.

Son yıllarda uluslararası düzlemde olduğu gibi ülkemizde de okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin çalışmaların Millî Eğitim Bakanlığı düzeyinde politika belgelerinde yer alması oldukça önemlidir. Ancak geçen 5 yıllık süreç dikkate alındığında 2023 Eğitim Vizyonunda deklare edilen okul dışı gezi, gözlem veya bilimsel inceleme yapılacak alanlara ilişkin önemli bir artış, bağlayıcı nitelikte protokol, proje ve iş birliklerinin daha da artırılması önem arz etmektedir.

Okul Dışı Öğrenme ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, okul dışı öğrenme ortamına ilişkin görüşlere (Bakioğlu ve Karamustafaoğlu, 2020; Ceylan ve Aslan, 2021; Çiçek ve Saraç, 2017; Duruk vd., 2018; Gürsoy, 2018; Karbeyaz ve Karamustafaoğlu, 2021; Kubat, 2018; Sontay vd., 2016), Akademik başarısına (Bülbül, 2018; Kayabaş, 2019; Kılıç, 2020; Küçük ve Yıldırım, 2021; Metin ve Bozdoğan, 2020), bilimsel süreç becerilerine (Erten ve Taşçı, 2016; Uludağ, 2017), tutumlarına (Aydın, 2019; Kılıç, 2020), motivasyonlarına (Metin ve Bozdoğan, 2020; Özdemir, 2019) ve bilinç düzeyi ve doğa algısına (Katırcıoğlu, 2019) ilişkin çalışmaların yer aldığı görülmüştür.

Örneğin Katırcıoğlu (2019), okul dışı öğrenme ortamlarının 7. sınıf öğrencilerinin geri dönüşüm konusundaki bilinç düzeyine ve doğa algısına etkisi araştırılmıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Deney grubu 25, kontrol grubu ise 28 kişiden oluşmaktadır. Araştırmanın uygulanması beş hafta sürmüştür. Veri toplama araçları olarak Demografik Bilgiler Ölçeği,

Çevre Tutum Ölçeği ve Destekleyici Bilgiler Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, okul dışı öğrenme ortamlarının sınıf içi öğrenmelere destekleyici etki yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Deney ve kontrol grupları arasında Geri dönüşüm konusunda duygu ve davranış boyutunda anlamlı bir fark olmazken; bilgi boyutunda deney grubu lehine anlamlı bir fark olmuştur. Öğrenciler günlüklerinde okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili olarak gezi esnasında eğlenerek öğrendiklerini belirtmişler ve bu tür okul dışı öğrenme ortamlarının öğrenmelerine büyük katkı sağladığından dolayı bu tarz ders içeriğini destekleyici gezilerin daha sıklıkla gerçekleştirilmesini istemişlerdir.

Uludağ (2017), Okul dışı öğrenme ortamlarının fen eğitiminde kullanılmasının okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisi adlı çalışmada, yaptığı araştırmada, okul dışı öğrenme ortamlarının fen eğitiminde kullanılmasının okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 80 ana okulu öğrenci ile yarı deneysel olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir.

Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin okul dışı ortamı olan planetaryumlar hakkındaki görüşlerinin belirlemek amacıyla yürüttükleri çalışma olgu bilim desenine uygun olarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu 17 tane 8. Sınıf öğrencisidir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; bu tür gezilerin etkili ve eğlenceli olduğunu, kalıcı öğrenmeyi sağladığı, planetaryum gezisinin fen öğrenme açısından uygun olduğu belirtilmiştir (Sontay vd., 2016).

Bakioğlu ve Karamustafaoğlu (2020), “Okul dışı öğrenme ortamlarının öğretim sürecinde kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri” adlı çalışmaları 5. Sınıftaki 10 öğrenci ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış mülakatlar yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, okul dışı öğrenme ortamlarında öğrenilen bilgilerin günlük hayatta kullanabildikleri, gezinin öğrenme üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu, iletişimi artırdığı, sosyalleşmeyi sağladığı belirtilmiştir.

Yavuz ve Balkan Kıyıcı (2012), İnfomal öğrenme ortamlarının ilköğretim öğrencilerinin fene karşı kaygı düzeylerinin değişmesine ve akademik başarılarına etkisi: Hayvanat bahçesi örneği adlı çalışmalarında, hayvanat bahçesine gezi düzenlenerek veriler toplanmıştır.

Lliteratüre bakıldığında özel yetenekli öğrencilerle yapılan ve okul dışı öğrenme ortamları olarak atık su arıtma tesisi ve katı atık depolama tesislerine yapılan ortamlarla ilgili çalışmaların çok az olduğu görülmüştür. Çalışma bu açıdan önem arz etmektedir.

Bu çalışmada aşağıdaki araştırma problemleri araştırılmıştır.

1. Okul dışı öğrenmenin akademik başarıya etkisi nedir?
2. Özel yetenekli öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik deneyimleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma okul dışı öğrenme ortamlarının özel yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına ve okul dışı öğrenme ortamları hakkında öğrenci görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Araştırma, zayıf deneysel desen çeşitlerinden olan tek grup öntest-sontest desen olarak yürütülmüştür. Seçkisizlik ve eşleştirmenin olmadığı bu desende, deneysel işlem tek bir grup üzerinden test edilir. Deneklerin uygulama öncesinde bağımlı değişkene ait ölçümleri öntest ile test edilirken uygulama sonrasında ise aynı ölçme araçları ve deneklerle son test ile test edilir. Desenin simgesel gösterimi Tablo 1’de gösterilmiştir (Büyüköztürk vd., 2018).

Tablo 1. Tek grup öntest-sontest deseni

Grup	Öntest	İşlem	Sontest
G	O ₁	X	O ₂

G:Tek grup, O₁ ve O₂: Başarı testi, X: Müdahale

Katılımcılar

Araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılının birinci döneminde Güneydoğu Anadolu bölgesindeki bir Bilim ve Sanat Merkezinde bireysel yetenekleri fark etme programında 5. sınıfa devam eden 24 özel yetenekli öğrenci ile yürütülmüştür.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Araştırma fen bilimleri dersi kapsamında 2021- 2022 eğitim öğretim yılının birinci döneminde yapılmıştır. Bu araştırma kapsamında iki okul dışı öğrenme ortamı olan atık su arıtma tesisi ve katı atık depolama tesisi öğrencilerle gezilmiştir. Gezilerden önce Evsel Atıklar ve Geri Dönüşüm konusu işlenmeden önce öğrencilere Burcu (2021) tarafından hazırlanan ve geçerlik ve güvenilirliği test edilmiş Evsel Atıklar ve Geri Dönüşüm Başarı Testi (EAGDBT) ön test olarak uygulanmıştır. Evsel Atıklar ve Geri Dönüşüm konusu dört hafta işlendikten sonra öğrencilerle okul dışı öğrenme kapsamında iki adet gezi düzenlenmiştir. Geziden sonra aynı test, öğrencilere son test olarak uygulanmıştır. Ayrıca okul dışı öğrenme ortamları hakkında öğrenci deneyimlerini öğrenmek için öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizi yapılmadan önce teste ait normallik kriterlerine bakılmıştır. Normallik değerlerine bakıldığında bu teste ait basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olduğu görülmüştür. Bu da testimizin normallik şartlarını taşıdığını göstermektedir. Nicel verilerin normalliği sağlaması dolayısıyla aynı grubun ön test ve son testlerine bakılırken bağımlı gruplar t testi ile analiz yapılmıştır. Nitel verilerin analizi ise içerik analizi ile yapılmıştır. İçerik analizi yapılmadan önce öğrenci görüşleri okunarak iki ayrı bağımsız araştırmacı tarafından uygun kodlar oluşturulmuştur. Kodlardan yola çıkılarak kodları temsil eden kategorilere ulaşılmıştır. Kodlayıcılar arasındaki uyum yüzdeleri hesaplanırken aşağıdaki formül dikkate alınarak yapılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Uyum yüzdesi,

(“Güvenirlik=Görüş birliği/(Görüş birliği+Görüş ayrılığı)×100)

formülü ile hesaplanmış olup kodlama güvenirliliği 0.90 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmada veri toplama araçları olarak kullanılan EAGDBT testine ait istatistiksel verilere ve öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik öğrenci görüşlerine ait bulgulara yer verilmiştir.

Nicel Verilere ait Bulgular

Okul dışı öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin olup olmadığını test etmek için uygulama öncesi ve sonrasında EAGDBT testi uygulanmıştır. Özel yetenekli öğrencilerin EAGDBT testine ilişkin bağımlı gruplar t testine ait bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Özel yetenekli öğrencilerin evsel atıklar ve geri dönüşüm başarı testine ilişkin bağımlı gruplar t testi sonuçları

Test	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Ön test	24	77,50	11,16	23	3,06	,006
Son test	24	88,75	12,60			

Tablo 2 incelendiğinde, okul dışı öğrenme ortamlarının özel yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına etkisi olup olmadığının test edildiği 24 kişilik grupta, uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında EAGDBT testine ilişkin ortalama puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımlı gruplar için t testi sonucunda, uygulama öncesi EAGDBT testi puanının ortalaması ($\bar{x} = 77,50$), uygulama sonrasında EAGDBT testi puanının ortalaması ($\bar{x} = 88,75$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür [$t_{(23)} = 3,06$, $p < 0,01$]. Bu bulgu okul dışı öğrenme ortamlarının akademik başarıyı artırdığı söylenebilir.

Nitel Verilere ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan *Okul dışı öğrenme ortamlarının özel yetenekli öğrencilere katkısı nedir?* şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin öğrencilerle okul dışı öğrenme ortamı hakkında düşünce ve deneyimlerini açığa çıkarmak için yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Öğrencilerin verdikleri yanıtlardan yola çıkılarak kod ve kategoriler oluşturulmuştur. Okul dışı öğrenme ortamlarının size ne tür katkıları olduğunu düşünüyorsunuz? sorusu öğrencilere sorulmuştur. Öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlar içerik analizine tabi tutularak oluşturulan uygun kod ve kategoriler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Okul dışı öğrenmenin katkılarına ilişkin öğrenci görüşlerine ait kod ve kategoriler

Kategori	Kodlar	Katılımcılar
Okul dışı öğrenmenin katkısı	Geri dönüşümün önemi	Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö20, Ö23, Ö24
	Çok faydalı olduğu	Ö2, Ö5, Ö7, Ö9, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23
	Birçok yeni şey öğrendim	Ö2, Ö5, Ö7, Ö9, Ö17, Ö20, Ö22, Ö23, Ö24
	Çok güzel bir deneyimdi	Ö3, Ö17, Ö20, Ö22,
	Eğitici ve eğlenceliydi	Ö9, Ö11, Ö17, Ö20,
	Çevreyi koruma bilinci oluşturduğu	Ö4, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14, Ö20
	Suyu tasarruflu kullanmamız gerektiği	Ö1, Ö24

Ö: Öğrenci kodlar, Ö1: 1. öğrenci

Tablo 3 incelendiğinde, okul dışı öğrenme ile ilgili öğrenci görüşleri okul dışı öğrenmenin katkısı kategorisinde toplanmıştır. Öğrencilere ait kodlar incelendiğinde, geri dönüşümün önemli olduğunu, çok faydalı olduğu, yeni şeyler öğrenmeye vesile olduğu, güzel bir deneyim olduğu, etkili ve eğlenceli olduğu, çevreyi koruma bilinci oluşturduğu ile ilgili kodlarda öğrenci görüşlerinin yoğunlaştığı söylenebilir. Bazı öğrenciler ise suyu tasarruflu kullanmamız gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin Ö11, geri dönüşümün önemi olduğunu, insan faaliyetleri sonucu oluşan atık suyun belli aşamalardan geçerek ayrıştırıldığını, bu arıtma işleminde elektrik enerjisi üretildiğini aşağıda şu şekilde ifade etmiştir:

Bu gezi bana geri dönüşümün ne kadar önemli olduğunu öğretti. Yediğim atıftırmalığın paketinin yada elimi yıkadığım suyun böyle aşamalardan geçtiğini bilmiyordum. Örneğin su arıtma sisteminde havadan elektrik ve o elektrik ile de o binadaki elektrik ihtiyacının karşılandığı kimin aklına gelirdi ki. Ben bu gezileri çok sevdim, yani broşürlerden veya sosyal medyadan incelemek gibi değil. Onlara gerçekten çok teşekkür ederim. Biraz önceki gezilerden de çok şey öğrendim.

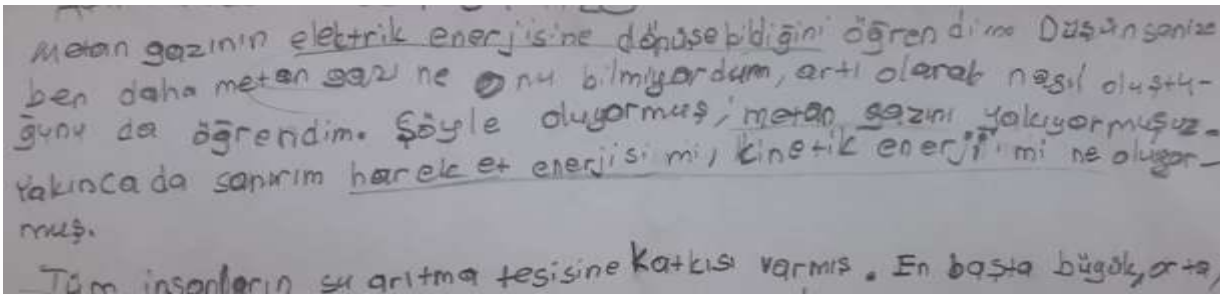
Araştırmanın üçüncü alt problemi *Özel yetenekli öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik deneyimleri nelerdir?* şeklindedir. Bu alt probleme yönelik oluşturulan kod ve kategoriler Tablo 4' te verilmiştir.

Tablo 4. Özel yetenekli öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili deneyimlerine ait kod ve kategoriler

Kategori	Kodlar	Katılımcılar
Atık su arıtma tesisi ile ilgili deneyimler	Atık suyun arıtılma aşamalarını öğrenme	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö21, Ö23, Ö24, Ö12
	Metan gazından elektrik enerji üretilmesi	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö15, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24
	Arıtma sırasında açığa çıkan metan gazının kuşların ölümüne sebep olması	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö21
	Arıtılma sırasında metan gazının açığa çıkması	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö14, Ö16, Ö18, Ö20, Ö21
	Arıtılan suyun Atatürk barajına aktarıldığı	Ö6, Ö7, Ö8, Ö13, Ö17, Ö19, Ö21
	Bakteriler sayesinde atık suyun temizlenmesi	Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö18
	Atık su arıtma tesisinde çalışan kişilerin yaralarının daha geç iyileşmesi	Ö10, Ö14, Ö15, Ö21
	Atık su ile arıtılan suyun farkı	Ö7, Ö11, Ö18, Ö22
	Arıtılan suyun içilmediği	Ö1, Ö20, Ö12
	Arıtılan suyun tarımsal faaliyetlere uygun olmayışı	Ö1, Ö12
	Atık su arıtma tesisinde su analizleri yapılması	Ö1, Ö7, Ö12
	Atık su arıtma tesisinde bilgisayar odasında arızaların nasıl tespit edildiği	Ö10, Ö18
Kati atık depolama alanı ile ilgili	Metan gazının üretilmesi	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö14, Ö16, Ö18, Ö20, Ö21, Ö24
	Metan gazından elektrik enerji üretilmesi	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö15, Ö16, Ö18, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö12

Toplanan çöplerin yerin altına gömülmesi	Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö13, Ö16, Ö18, Ö21, Ö23, Ö24, Ö12
Katı atıkların ayrıştırılarak çevreye katkı sunması	Ö4, Ö15
Üretilen elektriğin TEDAŞ'a satılması	Ö6, Ö20
Atıkların ayrıştırılmasının önemi	Ö4
Mikroskobik canlıların çöplerin ayrıştırılmasındaki önemi	Ö13

Tablo 4 incelendiğinde, özel yetenekli öğrencilerin görüşleri *atık su arıtma tesisi ile ilgili deneyimleri ve katı atık depolama alanı ile ilgili deneyimler* kategorisinde toplanmıştır. Atık su arıtma tesisi ile deneyimler kategorisinde, *atık suyun arıtılma aşamalarını öğrendiklerini, metan gazından elektrik enerjisi üretildiğini, aynı zamanda bu açığa çıkan metan gazının kuşların ölümüne sebep olduğunu, Bakteriler sayesinde atık suyun temizlendiği, arıtılan suyun tarımsal faaliyetler için çok da uygun olmadığı, arıtılan suyun Atatürk barajına döküldüğünü, arıtılan suyun içilmediği, arıtma tesislerinde su analizlerinin yapıldığını, atık su ile arıtılan suyun farklı olduğu, atık su arıtma tesisinde bilgisayar odasında arızaların nasıl tespit edildiği* ile ilgili kodlar öğrenciler tarafından belirtilmiştir. Örneğin Ö2, metan gazının ne olduğunu daha önce bilmemesine rağmen metan gazından elektrik enerjisi üretildiğini ve nasıl üretildiğini aşağıda şu şekilde ifade etmiştir:

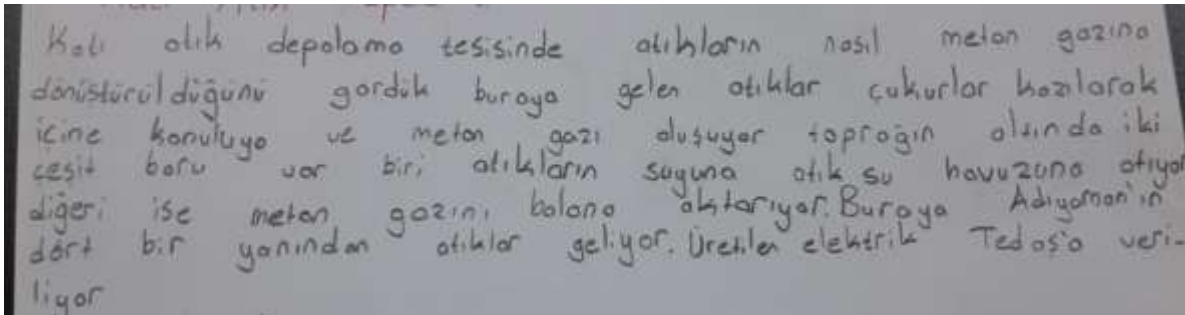


Metan gazının elektrik enerjisine dönüştüğünü öğrendim. Düşünürsem ben daha metan gazı ne olduğunu bilmiyordum, artı olarak nasıl oluştuğunu da öğrendim. Şöyle oluyormuş, metan gazını yakıyormuşuz. Yakınca da sapırım hareket et enerjisi mi, kinetik enerji mi ne oluyor muş.

Tüm insanların su arıtma tesisine katkısı varmış. En başta bögök, orta,

Katı atık

depolama tesisi ile ilgili deneyimler kategorisinde, *katı atıklardan metan gazının üretildiği, metan gazından da elektrik enerjisi üretildiğini, üretilen elektriğin satıldığını, toplanan çöplerin yerin altına gömüldüğünü, katı atıkların ayrıştırılarak çevreye katkı sunduğu, mikroskobik canlıların çöplerin ayrıştırılmasında ne kadar önemli olduğu* ile ilgili kodlar öğrenciler tarafından belirtilmiştir. Örneğin Ö6, toprağın altında katı atıklardan nasıl metan gazının üretildiğini ve açığa çıkan metan gazından nasıl elektrik enerjisi üretildiğini, üretilen elektrik enerjisinin satıldığını aşağıda şu şekilde ifade etmiştir:



Katı atık depolama tesisinde atıkların nasıl metan gazına dönüştürüldüğünü gördük buraya gelen atıklar çukurlar hazırlanarak içine konuluyo ve metan gazı oluşuyor toprağın altında iki çeşit boru var biri atıkların suyu atık su havuzuna atıyor diğeri ise metan gazını balona aktarıyor. Buraya Adıyaman'ın dört bir yanından atıklar geliyor. Üretilen elektrik Tedas'a veriliyor.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, okul dışı öğrenme ortamlarının özel yetenekli öğrencilerin geri dönüşüm ve evsel atıklar konusundaki akademik başarılarına ve okul dışı öğrenme ile ilgili deneyimlerine yönelik tartışma ve sonuçlara yer verilmiştir. Bu doğrultuda her bir alt probleme ait sonuç ve tartışma aşağıda verilmiştir.

1. *Birinci Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç*

Okul dışı öğrenme ortamlarının akademik başarıya etkisi ile ilgili yapılan bağımlı gruplar t testi sonuçlarına göre akademik başarının istatistiksel olarak arttığı görülmüştür. Bu bulguyu destekleyen çalışmalar literatürde görülmektedir (Bakioğlu, 2017; Bülbül, 2018; Katırcıoğlu, 2019; Kılıç, 2020; Küçük ve Yıldırım, 2021; Metin ve Bozdoğan, 2020; Özdemir, 2019). Küçük ve Yıldırım (2021), insan ve çevre ünitesinin 5. Sınıf öğrencileriyle okul dışı ortamlarda hazırlanan materyallerle yürütülmesinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki kısa ve uzun süreli etkilerini incelemeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin hem kısa süreli hem de uzun süreli etkilerinde akademik başarıda artış sağlanmıştır. Kılıç (2020), 5. Sınıf öğrencileriyle Güneş, Dünya ve Ay ünitesini okul dışı ortamlarda yapılan öğretimin öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, deney grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarıları kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür.

2. *İkinci Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç*

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Okul dışı öğrenme ortamlarının özel yetenekli öğrencilere katkısı nedir?” ile ilgili olarak öğrencilerle yapılan yapılandırılmış görüşme sonucunda, geri dönüşümün önemli olduğunu, çok faydalı olduğu, yeni şeyler öğrenmeye vesile olduğu, güzel bir deneyim olduğu, etkili ve eğlenceli olduğu, çevreyi koruma bilinci oluşturduğu, suyu tasarruflu kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Literatürde bu bulguyu destekleyen çalışmalara rastlanılmaktadır (Bakioğlu, 2017; Duruk vd., 2018; Gürsoy, 2018; Karbeyaz ve Karamustafaoğlu, 2021; Kayabaş, 2019; Küçük ve Yıldırım, 2021; Metin ve Bozdoğan, 2020; Okur-Berberoğlu ve Uyugun, 2013; Özdemir, 2019). Örneğin Bakioğlu (2017), 5. Sınıf vücudumuz bilmecesini çözelim ünitesini okul dışı öğretim etkinlikleriyle desteklediği çalışmasının sonucunda, öğrencilerin okul dışı ortamlarda eğlendikleri, etkili ve kalıcı öğrenmeler sağladığı, bilmedikleri meslekleri ve kavramları öğrendikleri, arkadaşları ile birlikte bir ortamda etkinlik yapmaktan mutluluk duyup sosyalleşme sağladıkları, okul dışı ortamlarda öğrendiklerini günlük hayatta kullanabildikleri sonucuna varılmıştır. Gürsoy (2018), okul dışı öğrenme etkinliklerinin öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutumlarına ve öz yeterliliklerine etkisini incelemiştir. Araştırmada sonucunda, okul dışı öğrenme ortamlarının yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağladığı, kalıcı öğrenmeyi sağladığı, merak uyandırıcı olduğu, çevreye karşı duyarlılık kazandırdığını, sosyalleşmeyi sağladığı, sorumluluk bilinci oluşturduğunu sonucuna varılmıştır. Karbeyaz ve Karamustafaoğlu (2021) ise sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını soyut konuların yaparak yaşayarak somutlaştırıldığı öğrenme alanları olarak değerlendirmişlerdir. Duruk vd., (2018) Fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme hakkındaki görüşlerinin incelediği çalışmada, öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarını aktif öğrenmeyi sağlama, ilgi ve merak uyandırma ve yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sağlayan ortamlar olarak belirtmişlerdir.

3. *Üçüncü Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç*

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Özel yetenekli öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik deneyimleri nelerdir?” ile ilgili olarak öğrencilerle yapılan yapılandırılmış görüşme sonucunda, atık suyun arıtılma aşamalarını öğrendiklerini, metan gazından elektrik enerjisi üretildiğini, aynı zamanda bu açığa çıkan metan gazının kuşların ölümüne sebep olduğunu, bakteriler sayesinde atık suyun temizlendiği, arıtılan suyun tarımsal faaliyetler için çok da uygun olmadığı, arıtılan suyun Atatürk barajına döküldüğünü, arıtılan suyun içilemediği, arıtma tesislerinde su analizlerinin yapıldığını, atık su ile arıtılan suyun farklı olduğu, atık su arıtma tesisinde bilgisayar odasında arızaların nasıl tespit edildiği, katı atıklardan metan gazının üretildiği, metan gazından da elektrik enerjisi üretildiğini, üretilen elektriğin satıldığını, toplanan çöplerin yerin altına gömüldüğünü, katı atıkların ayrıştırılarak çevreye katkı sunduğu, mikroskobik canlıların çöplerin

ayrıştırılmasında ne kadar önemli olduğu ile ilgili sonuçlara ulaşılmıştır. Literatürde bu bulguyu destekleyen çalışmalara rastlanılmaktadır (Can, 2019; Kayabaş, 2019). Örneğin Kayabaş (2019), STEM etkinliklerine dayalı öğretimi okul dışı ortam olan atık su arıtma tesisi ve geri dönüşüm tesislerini gezerek gerçekleştirmiştir. Öğrenciler okul dışı STEM etkinliklerine dayalı öğretimi eğlenceli ve zevkli bulduklarını ifade etmişlerdir. Can (2019), Geri dönüşüm ve Çevre konusunun okul dışı öğrenme ortamları olan atık su arıtma tesisi, katı atık depolama tesisi gibi ortamlara geziler düzenlenerek veriler toplanmıştır. Bu gezilerin öğrencilerin çevreye karşı olumlu tutum geliştirdiğini belirtmiştir.

Öneriler

1. Öğrencilerin çevreye karşı olumlu tutumlar geliştirmeleri, eğitim ve öğretimin daha eğlenceli ve zevkli olması için okul dışı öğrenme ortamlarıyla öğretim desteklenmelidir.
2. Öğretmenler, okul dışı öğrenme ortamlarını etkin kullanabilmeleri ve deneyimli hale gelebilmek için hizmet içi eğitimlerle desteklenmelidir.
3. Özel yetenekli öğrenciler çok yönlü düşünebilen, üst düzey düşünme becerilerine sahip yaratıcılık yönü zengin bireylerdir. Bu nedenle ileride potansiyel bir bilim insanı veya kritik pozisyonlarda karar verici roller alacaktır. Eğitim sürecinde onların sınıf ortamının dışında geri dönüşüm tesisleri, atık yönetim merkezleri, bilim merkezleri ve araştırma laboratuvarları gibi mekanları sürekli olarak deneyimlemesi onların özel yetenek ve düşünce alanlarına hitap eden oldukça zengin bir öğrenme atmosferi oluşturacaktır.
4. Okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin son yıllarda ülkemizde Mili Eğitim Bakanlığı bünyesinde program oluşturma çalışmalara yapılmaya başlanması güzel bir gelişmedir. Ancak okul dışı gezi, gözlem veya bilimsel inceleme yapılacak yerlerin bağlı olduğu kurum ve kuruluşların çeşitli kısıtlayıcı olabilecek keyfi prosedürlerinin azaltılması maksadıyla bu kurum ve kuruluşların bağlı olduğu merkezi ve üst yönetim kademeleriyle teşvik edici olması için bağlayıcı nitelikte protokol, proje ve iş birlikleri yapılması önerilebilir.

Kaynakça

- Aydın, M. (2019). *Evsel atıklar ve geri dönüşüm konusunun okul dışı öğrenme ortamları ile desteklenmesinin 7. sınıf öğrencilerinin çevre tutumuna etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi.
- Bakioğlu, B. (2017). *5. sınıf vücudumuz bilmecesini çözelim ünitesinin okul dışı öğrenme ortamı destekli öğretiminin etkililiği* (Yayınlanmamış doktora tezi). Amasya Üniversitesi.
- Bakioğlu, B. ve Karamustafaoğlu, O. (2020). Okul dışı öğrenme ortamlarının öğretim sürecinde kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *Journal of Research in Informal Environments*, 5(1), 80–94.
- Bülbül, M. (2018). *Fen eğitiminde okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi: hidroelektrik santrali gezisi örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Giresun Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demire, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Pegem Akademi.
- Can, N. S. (2019). *Geri dönüşüm ve çevreye etkileri konusunda okul dışı öğrenme ortamları etkinliklerinin ilkokul öğrencilerinde farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Üniversitesi.
- Ceylan, Ö., ve Aslan, Z. (2021). Özel yetenekli öğrencilerin atık yönetimi temalı doğa eğitimine katılma nedenleri ve eğitim sonrası görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(3), 1–23. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.784925>
- Çiçek, Ö. ve Saraç, E. (2017). Fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarındaki yaşantıları ile ilgili görüşleri. *KEFAD Cilt*, 18(3). <http://kefad.ahievran.edu.tr>

Çimen, B. (2021). *Evsel atıklar ve geri dönüşüm konusunda uygulanan probleme dayalı stem etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarı ve farkındalığı üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ordu Üniversitesi.

Duruk, Ü., Akgün, A., Yılmaz, N., Özün, S., Aykut, N. ve Tekin, S. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarındaki deneyimlerine ilişkin görüşleri. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 315–332.

Erten, Z. ve Taşçı, G. (2016). Fen bilgisi dersine yönelik okul dışı öğrenme ortamları etkinliklerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 638–657. <https://doi.org/10.17556/jef.41328>

Gürsoy, G. (2018). Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları. *Journal of Turkish Studies*, 13(11), 623–649. <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.13225>

Karbeyaz, A. ve Karamustafaoğlu, O. (2021). Okul dışı öğrenme ortamlarının öğretime katkısı hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri üzerine bir inceleme. *İstanbul Journal of Social Sciences*, 29, 1-20.

Katırcıoğlu, G. (2019). Okul dışı öğrenme ortamlarının 7. sınıf öğrencilerinin geri dönüşüm konusundaki doğa algısı ve bilinç düzeyine etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi.

Kayabaş, B. T. (2019). *Probleme dayalı okul dışı stem etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve karar verme becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

Kılıç, H. (2020). *Okul dışı öğrenme ortamlarının 5. sınıf öğrencilerinin güneş, dünya ve ay ünitesine yönelik akademik başarı ve tutumlarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi.

Kubat, U. (2018). Okul dışı öğrenme ortamları hakkında fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 111–135. <https://doi.org/10.21764/mauefd.429575>

Küçük, A. ve Yıldırım, N. (2021). Okul dışı öğrenme ortamlarında işlenen insan ve çevre ünitesinin akademik başarı üzerindeki etkisi. *Fen Bilimleri Öğretim Dergisi*, 9(2), 205–264.

M. E. B. (2018). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı*.

Metin, M. ve Bozdoğan, A. E. (2020). Fen bilimleri dersi kapsamında planetaryuma düzenlenen bir gezinin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, ilgi ve motivasyonuna etkisi. *Gazi Journal of Education Sciences*, 6(2), 240–260. <https://doi.org/10.30855/gjes.2020.06.02.004>

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. baskı). SAGE Publications.

Okur-Berberoğlu, E. ve Uygun, S. (2013). The effect of outdoor education on environmental knowledge , awareness , and attitude : case study within in-service teachers. *Turkish Journal of Teacher Education*, 2(2), 65–81. https://www.academia.edu/download/60809156/Okur-Berberoglu_Uygun__201320191005-72754-oc98rp.pdf

Özdemir, B. (2019). *7. sınıf güneş sistemi ve ötesi ünitesinin öğretiminde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılmasının akademik başarı, motivasyon ve kalıcılığa etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Sontay, G., Tutar, M. ve Karamustafaoğlu, O. (2016). Okul dışı fen öğrenme ortamları ile fen öğretimi” hakkında öğrenci görüşleri:planetaryum gezisi. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 1–24. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/230612>

Uludağ, G. (2017). *Okul dışı öğrenme ortamlarının fen eğitiminde kullanılmasının okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi.

Özel Gereksinimli Bireylerin Aldıkları Eğitimin Yararlılık Durumuna İlişkin Veli Görüşleri

Nurbanu AKYÜZ¹

MEB

Yüksel GÜNDÜZ²

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Özet

Problem Durumu ve Amaç: Özel gereksinimli bireylerin aldıkları eğitim birden fazla öğretim yöntemleri, araç gereçler ile sistematik bir plan ve program içerisinde sürdürülse de nitekim özel gereksinimli bireyin tanı ve teşhisinden sonra hangi okullara devam ettiği ve bireyselleştirilmiş eğitim planındaki amaçların uygunluğu ve pekiştiricilerin doğru seçilip seçilmediği aldıkları eğitimin yararlılık durumunu etkilemektedir. Bu bağlamda eğitimde kullanılan yöntemlerde, plan ve programlarda eksiklikler olabilmekte ve bu eksiklikler eğitimin yararlılığını etkilemektedir. Bu araştırma özel gereksinimli bireylerin aldıkları eğitimin yararlılık durumu hususuna ilişkin veli görüşlerini ortaya koymaktır. *Yöntem:* Nitel bir çalışma olan bu araştırmanın çalışma grubunu 2022/2023 eğitim-öğretim yılında Samsun ili Asarcık ilçesinde bulunan özel gereksinimli bireylere sahip olan 20 veli oluşturmuştur. Araştırmanın katılımcıları maksimum çeşitlilik yöntemiyle belirlenmiştir. Veriler, uzman görüşüne ve ön teste dayalı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Görüşme formunda velilere 5 tane açık uçlu soru yöneltilmiştir. Veli görüşlerine göre elde edilen veriler, betimsel ve içerik analiz yöntemleriyle çözümlenmiştir. *Bulgular:* Özel gereksinimli bireylerin aldıkları eğitimin yararlılık durumuna ilişkin gereksinimleri ve beklentileri genel olarak karşıladığı görülmüştür. Eğitim etkinliklerinin toplumsal uyum becerileri, akademik beceriler, destek eğitim, kaynaştırma eğitimi ve birebir ders saatlerinin artırılmasına yönelik planlanmaların yapılması gerektiği belirlenmiştir. *Öneriler:* Öğrencilere yönelik, özel eğitimde yapabildikleri beceriler doğrultusunda hareket edilerek eğitim planlaması yapılarak, toplumsal uyum becerileri, akademik beceriler ve meslek edindirmeye yönelik beceri eğitimlerine yer verilmeli. Devam ettikleri bütün eğitim kurumlarıyla eş güdümlü eğitim faaliyetlerine devam edilmeli ve kaynaştırma eğitimi, destek eğitim faaliyetlerinin artırılmasına yönelik planlanmaların yapılması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Özel Eğitim, Özel Gereksinimli Birey, Veli

Giriş

Özel gereksinimli bireylerin aldıkları eğitim, var olan performanslarını arttırdığını düşünsek bile yaşam kalitesini arttırmak ve bağımsız yaşam aktivitesini en üst düzeye ulaştırmak için daha sistematik eğitimlerin planlanması, uygulanabilir olması gerekmektedir. Özel gereksinimli bireylerin özel eğitimle aldığı kazanımları, normal gelişim gösteren bireyler; gelişim düzeyi ve yaşına uygun kazanması gereken becerileri ve yeterlilikleri kendi gelişim düzeyinin doğal akışında kazanmaktadır. Bu bağlamda baktığımızda söz konusu özel gereksinimli bireyler engel durumları ve engel düzeylerinin sınırlılıkları ile doğal yaşamın bir parçası olan gelişim seyrinde göstermesi gereken becerileri ve yeterlilikleri kazanamamaktadır.

Eğitim sayesinde bireyler, öğrenmeyi hedefledikleri bilgiyi bir plan çerçevesi içerisinde sistematik olarak performans göstererek ve dışsal çevre faktörüyle etkileşim içerisinde bilgiyi edinirler. Normal gelişim gösteren bireylerde bilgiyi edinme süreci farklı hız, zaman ve düzeyde ilerleme gösterdiği gibi ve özel gereksinimli bireylerde de bilgiyi edinme süreci farklı hız, zaman ve düzeyde ilerleme göstermektedir. Her birey kendi içinde biriciktir bu bağlamda baktığımızda bireyler kendine özgü gelişim gösterdiği fiziksel, zihinsel, duygusal, özelliklere sahip olmakla birlikte öğrenme özellikleri de birbirinden farklıdır. Özel gereksinimli bireyler akranları gibi normal gelişim seyrinde kazanması gereken nitekim bilgi becerilerini

¹ Sorumlu Yazar. Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, nurbanuakyz@hotmail.com

² Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, yukselgunduz0735@gmail.com, ORCID:0000-0002-4710-8444

akranlarıyla aynı eğitim ortamında veya farklı eğitim ortamlarında yararlanarak özel eğitime ihtiyaç duyarlar (Kesici, 2020).

Özel gereksinimli birey; bireysel olarak hem gelişimsel hem de eğitsel olarak yaşıtlarına göre alt düzeyde performans gösteren birey olarak tanımlanmaktadır. Söz konusu özel gereksinimli bireyler yaşıtlarından anlamlı şekilde göstermiş olduğu gelişimsel geriliği hayatın günlük akışında kazanamadıklarından özel eğitime ihtiyaç duyarlar. Bu bağlamda özel eğitim; özel yetiştirilmiş personel ve özel hazırlanmış eğitim programları, yöntemleriyle özel gereksinimli bireylere eğitim sunmaktadır. Özel eğitimin amacı ise bireyin var olan performansını belirleyerek uygun tanı ve değerlendirmeye bireye en uygun olan eğitim ortamını sunarak bağımsız yaşam aktivitesini arttırmaya yönelik, toplumsal uyum becerilerini kazanarak kendine yetebilen birey olarak topluma kazandırmaktır.

6 Haziran 1997 yılında yayımlanan 23011 sayılı resmi gazetede özel eğitim, özel gereksinimli bireylere yaşamın ilk yıllarından tanılama ve değerlendirme süreciyle başlayarak hayat boyu devam eden bir süreci kapsamaktadır (573 Sayılı KHK, 1997). Özel eğitim için; yaşamın herhangi bir döneminde bireyin gelişimsel olarak eğitsel performansı belirlenir, bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanarak en uygun eğitim ortamına yerleştirilir (573 Sayılı KHK, 1997).

Özel gereksinimli bireyleri, normal gelişim gösteren akranlarıyla mümkün olduğunca aynı eğitim ortamında eğitim alması sağlanacak şekilde planlanır. Bu planlamaya en az kısıtlayıcı ortam denir. Söz konusu özel gereksinimli bireyler en az kısıtlayıcı ortam ile akranlarıyla aynı eğitim ortamında, genel eğitim okullarına devam etme hakkını vermektedir (Sucuoğlu, 2013). Özel gereksinimli bireyler akranlarıyla aynı eğitim ortamında eğitim aldıklarında sosyal ve gelişimsel olarak anlamlı derecede gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir.

Özel gereksinimli bireylerin aldıkları eğitimde en önemli husus takım çalışması içerisinde verilen eğitimin olmasıdır (Şafak, 2013). Söz konusu takım çalışması içerisinde verilen eğitim sistematik şekilde gelişim kaydetmek ve eşgüdümlü ilerlemek açısından önem arz etmektedir. Öğrencilerin aldıkları eğitimde çalışma sürelerini arttırmaya yönelik öğretmen davranışları da son derece önemlidir; ev ödevlerinin zamanında kontrol edilmesi, öğrenciden istenen çalışmanın açık ve net şekilde belirtilmesi vb. (Özyürek, 2013).

Her ne kadar özel gereksinimli bireylerin aldıkları eğitim birden fazla öğretim yöntemleri, araç gereçler, yoğunlaştırılmış eğitim ile sistematik bir plan ve program içerisinde sürdürülse de nitekim özel gereksinimli bireylerin engel düzeyi, tanısı, eğitime ne zaman başladığı, hangi okullara devam ettiği ve bu okullardaki öğrenim gördüğü ders saatleri, kazanımların kalıcılığı ve sürekliliğin sağlanması ve haftalık, aylık, yıllık değerlendirmelerin sistematik olarak planlanması ve bireyselleştirilmiş eğitim planındaki amacın eğitim içerisinde özel gereksinimli bireye uygun olup olmadığının fark edilmesi veya öğretim yönteminin öğrenciye uygun olup olmadığı, eğitim sürecinde kullanılan pekiştiricilerin doğru seçilip seçilmediği aldıkları eğitimin yararlılık durumunu etkilemektedir.

Özel gereksinimli bireylerin aldıkları eğitimin yararlılık durumu hususunda, eğitimde kullanılan yöntemlerde, plan ve programlarda eksiklikler olabilmekte ve bu eksiklikler eğitimin yararlılığını etkilemektedir. Söz konusu bu araştırmayla özel gereksinimli bireylerin aldıkları eğitimin yararlılık durumu hususuna ilişkin veli görüşlerine dayalı olarak cevaplar aranmaya çalışılmıştır. Bu araştırmada, özel gereksinimli bireylerin aldıkları eğitimin yararlılık durumu ortaya çıkarılmaya çalışılmış, konu ile ilgili öneriler sunulmuştur. Bu konuyla ilgili yapılmış çalışmaların sınırlı sayıda olduğu dikkate alındığında çalışmanın bu konuya katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma, olgu bilim deseninde tasarlanmış nitel bir çalışmadır. Olgu bilim deseni, bir problemin durumunun çözümüne ilişkin gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerini kullanan nitel araştırma, daha önceden bilinen veya fark edilmemiş problemlerin algılanmasına, probleme

ilişkin doğal olguların gerçekçi bir şekilde ele alınmasına yönelik öznel-yorumlayıcı bir süreci ifade etmektedir (Seale, 1999; aktaran: Türnüklü, 2000).

Çalışma Grubu

Nitel bir çalışma olan bu araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılı, Samsun ili Asarcık ilçesindeki özel gereksinimli bireylere sahip olan, maksimum çeşitlilik yöntemiyle belirlenen 20 veliden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla araştırmacılarca geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme, araştırma cevabı aranılan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama şeklinde ifade edilebilir (Büyüköztürk, 2011). Form oluşturulmadan önce alan araştırması yapılmış ve buna göre bir soru havuzu oluşturulmuştur. Havuzdan oluşturulan soruları alanında uzman iki öğretim üyesine incelenmiş ve onların önerileri doğrultusunda oluşan sorular üç öğretmene okutulmuş ve onlardan da gelen öneriler doğrultusunda forma son şekli verilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmeler yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Görüşme, bizzat araştırmacılarca yüz yüze yapılmıştır. Görüşme öncesi katılımcılara araştırmanın amacından söz edilmiş ve bilgilendirilmişlerdir.

Analiz

Elde edilen verilerin analizinde nitel veri analizi tekniklerinden olan betimsel ve içerik analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır. Betimsel analizde veriler önceden araştırmacı tarafından kategori ve temalara ayrılır, veriler açık ve anlaşılır bir dille tanımlanır ve ilişkilendirmeler yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizi, metinden çıkarılan geçerli yorumların bir dizi işlem sonucu ortaya konulduğu bir araştırma tekniğidir. Velilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerden temalara, temalardan kategoriler ve kodlar oluşturulmuştur. Buna göre tablolar oluşturulmuş ve yorumlanmıştır.

Bulgular

Tablo 1.

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Veli Kodu	Cinsiyet	Yaş	Medeni Hal	Eğitim Durumu	Mesleği
V1	Kadın	43	Evli	Lise	Ev Hanımı
V2	Kadın	45	Bekar	Lise	Özel Sektör
V3	Kadın	30	Evli	İlkokul	Ev Hanımı
V4	Kadın	48	Evli	İlkokul	Ev Hanımı
V5	Erkek	36	Evli	Ortaokul	İnşaatçı
V6	Kadın	45	Evli	İlkokul	Ev Hanımı
V7	Kadın	43	Evli	İlkokul	Ev Hanımı
V8	Kadın	55	Evli	İlkokul	Ev Hanımı
V9	Kadın	23	Bekâr	Yüksekokul	Öğrenci
V10	Kadın	38	Evli	İlkokul	Ev Hanımı
V11	Kadın	50	Evli	İlkokul	Ev Hanımı
V12	Kadın	41	Evli	İlkokul	Ev Hanımı
V13	Kadın	38	Evli	İlkokul	Ev Hanımı

V14	Kadın	40	Evli	İlkokul	Ev Hanımı
V15	Kadın	41	Evli	İlkokul	Ev Hanımı
V16	Kadın	37	Evli	İlkokul	Ev Hanımı
V17	Kadın	41	Evli	İlkokul	Ev Hanımı
V18	Erkek	50	Evli	İlkokul	İnşaatçı, Çiftçi
V19	Erkek	45	Evli	İlkokul	İnşaatçı
V20	Erkek	40	Evli	İlkokul	İnşaatçı

Tablo 2.

Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitiminin Önemine İlişkin Veli Görüşleri Nelerdir? Sorusuna İlişkin Veli Yanıtları

Görüşler	N
Toplum içerisinde kendini ifade edebilmesi, iletişim kurabilme, konuşma, dinleme ve bağımsız yaşaması için önemli	14
Okuma-Yazması derse ilgisinin olması için önemli	11
Zihinsel, duygusal, dil, sosyal ve motor becerilerinin gelişimi için önemli	7
Anlama- Algılama ve dikkat düzeyinin gelişimi için önemli	6
Problem davranış değişimi için önemli	4
Profesyonel destek ile eksikliklerinin giderilmesi için önemli	1

Tablo 2 incelendiğinde *Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitiminin Önemine İlişkin Veli Görüşleri Nelerdir?* sorusuna ilişkin velilerin, 14'ü "toplum içerisinde kendini ifade edebilmesi, iletişim kurabilme, konuşma, dinleme ve bağımsız yaşaması için.", 11'i "okuma yazması, derse ilgisinin olması için.", 7'si "zihinsel, duygusal, dil, sosyal ve motor becerilerinin gelişimi.", 6'sı "anlama- algılama ve dikkat düzeyinin gelişimi.", 4'ü "problem davranış değişimi.", 1'i "profesyonel destek ile eksikliklerinin giderilmesi.", için önemli şeklinde görüşlerini sunmuşlardır. Buna ilişkin bazı veli görüşleri:

V1: *Çocuğumun kendi başına kendini görebilmesi için önemli. Çünkü benim başka yatalak 1 tane daha çocuğum var ikisine bakımım zor. İhtiyaçlarını gidermesi, kendi başına yaşayabilmesi için önemli.*

V2: *Gelişimin ilerlemesi için önemli. Okuma yazması olsun, dersleri düşük olmasın, toplumda kendini anlatsın ve ifade edebilsin bağımsız olarak yaşayabilsin.*

V5: *Kendini ifade etsin, kimseye muhtaç olmadan alışverişini yapsın, hesabını yapsın. Bağımsız yaşasın. En önemlisi çocuğumun mutlu olup kendini ifade edebilsin...*

V7: *Kendi ihtiyaçlarını ben olmadan kimse yardım etmeden kendini görebilmesi için önemli, okuma yazması sıkıntılı, tavırları yaramaz bir çocuk, iş yapmıyor zorla yapıyor, deli hareketleri mevcut bu yüzden önemli. Davranışları düzelmesini çok istedim. Toplumda normal davranmasını sağlamak için.*

V11: *Almış olduğu eğitimle kendi ihtiyaçlarını kendi karşılayabilmesi açısından önemli olduğunu düşünüyorum. Kendi başına yaşayabilmesi kendine bakabilmesi için önemli.*

Tablo 3.

Özel Gereksinimli Öğrencilerin Aldıkları Eğitimin Yeterlilik Durumuna İlişkin Veli Görüşleri Nelerdir? Sorusuna İlişkin Veli Yanıtları

Görüşler	N
Özel eğitimin yeterli olduğunu düşünüyorum	9
Özel eğitimin yeterli olmadığını düşünüyorum	7
Birebir eğitim ve yoğunlaştırılmış eğitimin olması gerektiğini düşünüyorum	5
Okullarda verilen özel eğitimin yeterli olduğunu düşünüyorum	4
Özel eğitimin gelişimine etkisinin olduğunu düşünüyorum	4
Rehabilitasyon merkezinde verilen özel eğitimin yeterli olmadığını düşünüyorum	3
Mesleki eğitimlerin, uygulama ve günlük hayat becerilerinin fazla olmasını düşünüyorum	2
Okul ve rehabilitasyon merkezi birbirleriyle eş güdümlü eğitim vermediğini düşünüyorum	1

Tablo 3 incelendiğinde *Özel Gereksinimli Öğrencilerin Aldıkları Eğitimin Yeterlilik Durumuna İlişkin Veli Görüşleri Nelerdir?* sorusuna ilişkin velilerin, 9' u "özel eğitimin yeterli olduğunu düşünüyorum.", 7'si "özel eğitimin yeterli olmadığını düşünüyorum.", 5'i "birebir eğitim ve yoğunlaştırılmış eğitimin olması gerektiğini düşünüyorum.", 4'ü "okullarda verilen özel eğitimin yeterli olduğunu düşünüyorum.", 4'ü "özel eğitimin gelişimine etkisinin olduğunu düşünüyorum.", 3'ü "rehabilitasyon merkezinde verilen özel eğitimin yeterli olmadığını düşünüyorum.", 2'si "mesleki eğitimlerin, uygulama ve günlük hayat becerilerinin fazla olmasını düşünüyorum.", 1'i "okul ve rehabilitasyon merkezi birbirleriyle eş güdümlü eğitim vermediğini düşünüyorum.", şeklinde görüşlerini sunmuşlardır. Buna ilişkin bazı doğrudan görüşler:

V1: *Aldığı eğitim sayesinde okuma yazması ilerledi. Önceden okuyamıyordu. Kıyafetlerini temiz tutmuyordu aldığı eğitim sayesinde kıyafetlerine özen gösteriyor, temiz tutuyor. İnsanlarla konuşması düzeldi. Aldığı eğitim yeterli.*

V3: *Mesleki öğrenimin üzerinde daha fazla durulabilir. Özel gereksinimli birey aldığı yada almaya çalıştığı eğitimle, eğitimde verilen sevgi ve ilgiyle kendinin önemli ve işe yarar bir birey olduğunu düşünebilir ve sosyalleşmeye etkisi muhakkak olur. Motor beceriye daha fazla zaman verilebilir.*

V6: *Yeterli onun için her şeyine iyi geliyor. Derslerini kendi başına yapabilmesine neden oluyor. Rehabilitasyondan da memnunum. Davranış problemini azaltmasını sağlıyor.*

V10: *Bireysel eğitimlerden çok memnunuz. Aldığı eğitimlerin kendisinde her geçen gün farklılığını fark ediyoruz.*

Tablo 4.

Özel Gereksinimli Öğrencilerin Aldıkları Eğitimin Günlük Yaşayışa Yansıması Durumuna İlişkin Veli Görüşleri Nelerdir? Sorusuna İlişkin Veli Yanıtları

Görüşler	N
Öğrendiklerini sosyal çevrede kullanmaya çalışıyor	15
Öğrendiklerini günlük hayatta kullanmıyor	5

Tablo 4 incelendiğinde *Özel Gereksinimli Öğrencilerin Aldıkları Eğitimin Günlük Yaşayışa Yansıması Durumuna İlişkin Veli Görüşleri Nelerdir?* sorusuna ilişkin velilerin, 15'i " öğrendiklerini sosyal çevrede kullanmaya çalışıyor.", 5'i " öğrendiklerini günlük hayatta kullanmıyor.", şeklinde görüşlerini sunmuşlardır. Buna ilişkin veli görüşleri:

V5: Genel olarak aktarıyor. Kıyafet giyme becerisi, okuma yazma becerisi gelişti. Matematiği evde kullanıyor.

V10: Bireylik duygusunu kazanıyor. Bir bireyin günlük hayatında yapabildiği her şeyi çok rahat yapabiliyor. Bir başkasına ihtiyaç duymuyor. Kendini ifade etmekte zorlanmıyor ya da çekinmiyor. Kendine güvenmesi her geçen gün artıyor.

V11: İnsanlarla konuşma düzeyi arttı. Kendi başına tuvalete gidebilmeyi öğrendi. Kendi başına ihtiyaçlarını karşılayabilmeyi öğrendi. Konuşmasında artış oldu. Cümleler kurmaya başladı.

V18: Kaynaşmasını ve sosyalleşmesini sağlıyor. Uyum sağlamasını sağlıyor. İnsanlarla konuşmasına yardımcı oluyor. Onlarla oturmayı insan içersinde düzgün durmasını, davranış problemini ortadan kaldırıyor.

Tablo5.

Özel Gereksinimli Öğrencilerin Aldıkları Eğitimin Yararlılık Durumuna İlişkin Veli Görüşleri Nelerdir? Sorusuna İlişkin Veli Yanıtları

Görüşler	N
Eğitimin yararlı olduğunu düşünüyorum	14
Eğitimin yararlı olduğunu düşünmüyorum	3
Öğrenci eğitime adapte olduğunda yararlı olduğunu düşünüyorum	1
Aile desteği olduğunda eğitimin yararlı olduğunu düşünüyorum	1

Tablo 5 incelendiğinde, *Özel Gereksinimli Öğrencilerin Aldıkları Eğitimin Yararlılık Durumuna İlişkin Veli Görüşleri Nelerdir?* sorusuna ilişkin velilerin, 14'ü " eğitimin yararlı olduğunu düşünüyorum.", 3'ü " eğitimin yararlı olduğunu düşünmüyorum.", 1'i " öğrenci eğitime adapte olduğunda yararlı olduğunu düşünüyorum.", 1'i " aile desteği olduğunda eğitimin yararlı olduğunu düşünüyorum.", şeklinde görüşlerini sunmuşlardır. Buna ilişkin veli görüşleri:

V3: Eğitimde her çocuğun fırsat eşitliği , eğitim öğrenim eşitliği vardır. Her ne kadar okul sistemine ayak uydursa dahi çocuğum eğitim şartlarına adapte olduktan sonra sosyal eğitim konusunda başarı oranı yükselecektir...

V6: Yararlı onun için, yazıları önceden ters yazardı düzeltmezdi kolayca. Şuan çocuk bunu epeyce düzeltti. Yazılanı okuması düzeldi. Anlaması düzeldi. Önceden zor anlıyordu. Anlamıyordu.

V8: Yararlı buluyorum rehabilitasyon merkezi de özel eğitim sınıfı da iyi. Disiplin açısından çok iyi geldi her ikisi de.

V9: Normal devlet okulunda aldığı eğitimi yararlı buluyorum çünkü çok düzenli ve ilgiden dolayı problem davranışları azaldı, kendini bilmeye başladı. Çevresine karşı daha ilgili kendini ifade edebilmeye başladı. Çevremizdeki insanlar da bunun farkında. Öz bakım becerisi olsun toplumsal olarak insan içine girme...

V20: Aldığı eğitimi yararlı buluyorum. Bir çok alanda gelişmesini sağladı. En önemlisi davranışları değişti.

Tablo 6.

Özel Gereksinimli Öğrencilerin Aldıkları Eğitimin Yararlı Olabilmesine İlişkin Veli Görüşleri Nelerdir? Sorusuna İlişkin Veli Yanıtları

Görüşler	N
Özel eğitim, destek eğitim ve birebir ders saatleri arttırılmalı	11
Neura terapi, Bağırsak florasını tarama, Diyetler ve Uzman diyetisyenler , Dil terapisi olmalı	2
Seminerler verilerek sosyalleşmesi ve kaynaştırılması sağlanılmalı	2
Öğretmenler daha ilgili olmalı	2
Meslek edindirme, ev içi günlük yaşam becerileri, uygulama evleri, atölye çalışmaları olmalı	2
Öğrencinin becerisine göre eğitim verilmeli	1

Tablo 6 incelendiğinde, *Özel Gereksinimli Öğrencilerin Aldıkları Eğitimin Yararlı Olabilmesine İlişkin Veli Görüşleri Nelerdir?* sorusuna ilişkin velilerin, 11'i " özel eğitim, destek eğitim ve birebir ders saatleri arttırılmalı.", 2'si " meslek edindirme, ev içi günlük yaşam becerileri, uygulama evleri, atölye çalışmaları olmalı. ", 2'si " neura terapi, bağırsak florasını tarama, diyetler ve uzman diyetisyenler, dil terapisi olmalı.", 2'si "seminerler verilerek sosyalleşmesi ve kaynaştırılması sağlanılmalı.", 2'si " öğretmenler daha ilgili olmalı.", 1'i " öğrencinin becerisine göre eğitim verilmeli.", şeklinde görüşlerini sunmuşlardır. Buna ilişkin veli görüşleri:

V1: *Şuan çocuğumun aldığı eğitimi yararlı olduğunu buluyorum ancak okul bittikten sonra devamı gelebilen etkinlikler, aktiviteler olmalı ve okul devam etmeli. Meslek edindirmeye yönelik çalışmalar olmalı.*

V7: *Özel eğitim ders saatleri artırılmalı, destek eğitim saatleri artırılmalı.*

V9: *Liseye kadar yeterli bir ilgi yoktu eğer bu zamana kadar iyi bir eğitim alsaydı daha çok yol kat edebilirdik. Düzenli olarak eğitim alamadı birebir eğitimleri, bireysel ders saatleri daha fazla olabilir.*

V10: *Özel gereksinimli her çocuk ya da bireyin olduğu her eğitim veren yerlerde seminer verilerek her yaştaki kişiye özel gereksinimli çocuğun ya da bireyin olabileceğini öğretmek. Genel olarak çocukların özel gereksinimli çocuklara farklı bakılmasını önlemek. Bunu yapmak sosyal yaşamlarında kendine daha yararlı olacaktır. Kendilerini bireylerden farklı değil de özel olduklarını hissetme yardımcı olacaktır.*

V11: *Okulda öğrenciler için sosyal etkinlikler okul dışı, etkinlikler, ev içi yaşam becerilerinin öğretilebileceği uygulama evi yapılabilir. Atölyelerde yapılan çalışmalar arttırılabilir.*

Tartışma ve Sonuç

Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitiminin Önemine İlişkin Veli Görüşleri Nelerdir? sorusuna ilişkin veliler, genel olarak, özel gereksinimli çocuklarının aldıkları eğitimin toplumsal uyum becerileri, akademik beceriler ve gelişim alanlarının gelişimi için önemli olduğunu belirtmektedirler. Ancak akademik becerilerin yanı sıra toplumsal uyum becerilerinin ivedilik değer taşıdığı görülmektedir. Veliler, öğrencilerin sosyalleşmesi için bu alandaki eğitimi önemli ve gerekli olduğunu belirtmişlerdir (Yücebaş, 2018). Özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinde akademik becerilerin kazandırılmasının yanında iş ve mesleklerle ilgili becerilerle eğitim almaları önem arz etmektedir (Uçar-Rasmussen, Yıkılmış, 2020). Özel gereksinimli bireyin gereksinimlerine göre uygun eğitim hizmetlerinden yararlanmalarından daha önemli durum, çocuklarının davranış problemleriyle başa çıkabilmeleri için desteğe gereksinimleri olabilmektedir (Tekin-İftar, 2012). Özel gereksinimli bireylerin toplumsal hayata katılabilmeleri bağımsız yaşam

aktivitesini gerçekleştirerek topluma uyum sağlamalarına bağlıdır (Özdemir, 2008). Bu gerçekleştirildiğinde kendine yetebilmek topluma uyum sağlamış olacaklardır. Ayrıca veliler, özel gereksinimli eğitime yönelik fiziksel ortamın yetersizliği, tanılama sürecinde yaşanan yetersizliği ve kontenjan sınırlılığını önemli sorun olarak görmektedirler (Aktaş, 2022). Alanyazın incelendiğinde özel gereksinimli öğrencilerin eğitim gördüğü sınıfların materyal açısından yetersiz olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Seylim, 2021).

Özel Gereksinimli Öğrencilerin Aldıkları Eğitimin Yeterlilik Durumuna İlişkin Veli Görüşleri Nelerdir? sorusuna ilişkin velilerin bir kısmı özel gereksinimli çocuklarının aldıkları özel eğitimin yeterli olduğunu, bir kısmı ise yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Ve elde edilen bulgulara göre veliler okullarda verilen özel eğitimin, rehabilitasyon merkezinin verdiği özel eğitime göre gelişimine etkisinin olduğunu belirtmişlerdir. Özel eğitimle ilgili olarak dünya çapındaki uygulamaların özel eğitimde en önemli odak noktasının özel gereksinimli bireylerin kaynaştırma eğitiminin gerekliliğini vurgulamaktadır (Camcı-Erdoğan, 2021).

Özel Gereksinimli Öğrencilerin Aldıkları Eğitimin Günlük Yaşayışa Yansımaları Durumuna İlişkin Veli Görüşleri Nelerdir? sorusuna ilişkin veliler, genel olarak veliler özel gereksinimli çocuklarının aldıkları eğitiminin günlük hayatta kullandıklarını ifade etmektedirler. Özel gereksinimli bireyler normal gelişim gösteren bireylerin aile ortamından öğrendikleri sosyal beceri davranışlarını özel eğitimle planlı şekilde okul ortamında öğrenerek kendi günlük hayatlarına entegre etmeye çalışmaktadırlar. Bir başka çalışmada ise özel eğitim sürecine dâhil olan özel gereksinimli çocukların sosyal beceri ve iletişimlerinin pozitif yönde geliştiği görülmüştür (Aydoğdu, Benli ve Kapucu, 2020).

Özel Gereksinimli Öğrencilerin Aldıkları Eğitimin Yararlılık Durumuna İlişkin Veli Görüşleri Nelerdir? sorusuna ilişkin genel olarak veliler çocuklarının eğitiminin yararlı olduğunu ifade etmiştir. Bunun yanı sıra bazı veliler ise öğrencinin ilgili olup dikkatini topladığında eğitimin yararlı olduğunu ve aile eğer destek olursa eğitime, eğitimin yararlı olduğunu dile getirmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerin performansı, ilgi, istekleri göz önünde bulduğunda planlanan eğitim etkinlikleri öğrencinin eğitim etkinliklerine aktif katılımını sağlayarak eğitimin yararlılık seviyesini arttıracaktır. Bu durumun eğitimin yararlılık durumunu etkilemesinde en önemli etken olduğunu söyleyebiliriz. Bununla beraber velilerin büyük çoğunluğu özel eğitim sürecinin özel gereksinimli çocukların gelişimine büyük katkı sağladığını düşünmektedir. (Kozal., Çırak., Bayçelebi ve Alay, 2022). Benzer yönde yapılan bir araştırmada, velilerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitim gördükleri okul hakkındaki düşünceleri genel olarak olumludur. Bununla beraber velilerin eğitim kurumunu “bakımevine benzetmeleri, öğrencinin okulda arkadaşlarıyla vakit geçirip sosyalleştiği etkinlik yaptığı yer olarak ifade edildiği görülmüştür (Seylim, 2023).

Özel Gereksinimli Öğrencilerin Aldıkları Eğitimin Yararlı Olabilmesine İlişkin Veli Görüşleri Nelerdir? sorusuna ilişkin velilerin yarısı çocuklarının aldıkları özel eğitim, destek eğitim ve birebir ders saatlerinin artırılması gerektiğini ifade etmektedirler. Bulgulara göre veliler özel gereksinimli öğrenciler için gereksinimleri doğrultusunda farklı çalışmalar çerçevesinde çalışmaların olması gerektiğini söylemiştir. Nitekim öğrencilerin bağımsız yaşam aktivitesini destekleyecek becerilerin, farklı uzmanlık alanlarıyla işbirliği yapılarak eğitimin desteklenmesi ve kaynaştırma uygulamalarının daha fazla uygulanması durumunu söylemişlerdir. Özel eğitimde kendine yetebilen bireyler konumuna ulaştırmak en büyük hedeftir ve bağımsız olarak yaşamaları özel gereksinimli bireyler için önem arz etmektedir ve birçok ulusal veya uluslararası çalışma bunun mümkün olabileceğini belirtmektedir (Özdemir, 2008). Özel eğitim iş uygulama okulları özel gereksinimli öğrencilerin temel yaşam becerilerini geliştirmek, topluma uyumlarını sağlayarak, iş ve meslek hayatına hazırlamaları hususunda eğitim vermektedir (İrem, 2018). Söz konusu bütün özel eğitim okullarının ve diğer kaynaştırma uygulamalarının öğretim etkinlikleri artırılarak özel gereksinimli bireyin toplumda bağımsız ve kendine yetebilen bir birey olarak hayatını idame ettirmeleri önem arz etmektedir.

Öneriler

- Öğrencilere yönelik, özel eğitimde yapabildikleri beceriler doğrultusunda hareket edilerek eğitim planlaması yapılmalı, öğrencilerin ilgi, istek, dikkat durumları göz önünde bulundurularak, öncelikle toplumsal uyum becerileri, akademik beceriler ve meslek edindirmeye yönelik beceri eğitimlerine yer verilmeli.

- Normal gelişim gösteren akranlarıyla kaynaşabilmesi ve sosyalleşebilmelerine yönelik faaliyetler yapılmalı. Normal okulları ile devam ettikleri diğer eğitim kurumlarıyla öğrenci için belirlenen amaçlara yönelik birbirleriyle eş güdümlü çalışmalar yürütülmeli, birebir ders saatleri ve destek eğitim saatleri arttırılmalı. Problem davranışlarının giderilmesi için davranış değiştirme ölçütleri ve diğer gelişim alanlarına yönelik profesyonel eğitim verilmesi konusunda öğretmenlere destek sağlanmalıdır.

Kaynakça

Aktaş, Y. (2022). *Özel gereksinimli bireylerin eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinin ram çalışanlarının görüşlerine göre değerlendirilmesi* (İstanbul Örneği), Yüksek Lisans Tezi, İbn Haldun Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Aydoğdu, A., Benli, A.N. & Porter, R. (2020). Opinions on the adaptation skills of students who are receiving inclusive education at the secondary school level. *Bartın University Journal of Educational Research*, 4(1), 34-47.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri kitabı*. (10. Baskı) Pegem Akademi, Ankara.

Camcı-Erdoğan, S. (2021). Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(2), 283-306. doi: 0.21565/ozelegitimdergisi.663271

İrem, Y. (2018). *Özel eğitim sınıflarında/okullarında öğrenim gören hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip öğrencisi bulunan velilerin özel eğitimden beklenti düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sivas.

Kesici, İ. (2020). *Özel gereksinimli öğrencilere yönelik hazırlanan okuma yazma dersi öğretim programının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Mersin.

Kozal, Ö., Çırak, M., Bayçelebi, Y. ve Alay, E. (2022). Özel gereksinimli okul öncesi öğrenci velilerinin özel eğitime ilişkin görüşleri: fenomenolojik bir araştırma. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(13), 384-394

Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, (1997, 6 Haziran). Resmî Gazete (Sayı: 23011). Erişim adresi: http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23011_1.pdf

Özdemir, S. (2008). *Türkiye’de hafif düzeyde zihinsel engelli bireylere meslek edindirme ve istihdamlarına ilişkin politikaların değerlendirilmesine yönelik yönetici, işveren ve veli görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Halk Eğitim Programı. Ankara.

Özyürek, M. (2013). *Olumlu sınıf Yönetimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Seylim, I. E. (2021). Access to the right to education of people with disabilities according to the views of parents: Problems and solutions. *Electronic Journal of Social Sciences*, 20(80), 2219-2239.

Seylim, E. (2023). Kaynaştırma öğrencisi velilerinin okul, okul müdürü, öğretmen ve öğrenci algısı, *Milli Eğitim Dergisi*, 52 (238), 745-780.

Sucuoğlu, B. (2013). Zihin engellilerin eğitimi. B. Sucuoğlu (Ed.) *Zihin Engelliler ve Eğitimleri (202-236)*. Ankara: Kök Yayıncılık.

-
- Şafak, P. (2013). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Tekin-İftar, E. ve Kutlu, M. (2014). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların aileleri: Aileleri anlama ve işbirliği kurma. E. Tekin-İftar (Ed.) *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri (523-554)*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 24(24), 543-559.
- Uçar-Rasmussen, M. ve Yıkılmış, A. (2020). Annelerin özel gereksinimli çocuklarının mesleki eğitim ve istihdamına yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 324-345.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yücebaş, A. (2018). *Kaynaştırma öğrenci velilerinin kaliteli eğitim beklentileri*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çocuk Merkezli Oyun Terapisi ve Türkiye’de Gerçekleştirilen Çocuk Merkezli Oyun Terapisi Çalışmalarının İncelenmesi

Begüm Ö. ERDOĞDU-ASLAN¹
Maltepe Üniversitesi

Elif ÇİMŞİR²
Anadolu Üniversitesi

Özet

Problem Durumu: Yetişkinlerden farklı dil, yaklaşım, tutum ve ifade benimsenmesini gerektiren çocukluk dönemi, ruh sağlığı çalışmaları içinde ayrı bir uzmanlık alanı olarak yer almaktadır. Ruh sağlığı uzmanları tarafından, çocukluk döneminde rastlanan güçlüklerin giderilmesinde farklı modeller benimsenerek çalışmalar yürütülmektedir. Sıklıkla kullanılan modellerden biri çocuk merkezli oyun terapisi (ÇMOT). Buna karşın alanyazın incelendiğinde ilgili modelde yürütülen araştırmaların sistematik ve kapsamlı bir özetine rastlanamamıştır. *Amaç:* Bu çalışma ile ülkemizde yürütülen ÇMOT araştırmalarının kapsamının belirlenmesi ve böylelikle uygulayıcı ve araştırmacılara yol gösterici olabilecek nitelikte bir çalışmanın ortaya konması amaçlanmıştır. *Yöntem:* Amaç doğrultusunda Türkiye’de, Türkçe dilde yayımlanan Çocuk Merkezli Oyun Terapisi çalışmaları literatür taraması yöntemi ile incelenmiştir. Çalışmalara Google Akademik, YÖK Tez Merkezi, Web of Science, TR Dizin, EBSCO Host, Pubmed ve ProQuest veri tabanlarında yapılan elektronik tarama ile ulaşılmıştır. Tarama sonucunda Ocak 2015-Temmuz 2023 yılları arasında yayımlanan toplamda 20 farklı çalışma olduğu görülmüştür. *Bulgular:* Çocuklarda rastlanan davranış problemleri, öfke ve kaygı bozuklukları ile travmatik deneyimlerin sağaltım çalışmalarında ÇMOT uygulamalarına başvurulduğu belirlenmiştir. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar ÇMOT’nin, 3-12 yaş aralığında görülen davranış bozuklukları, kaygı bozuklukları, depresyon, anksiyete, somatik yakınmalar, TSSB, agresif ve saldırgan davranışlar, sınır problemleri, sosyal beceri gelişimi alanlarında etkili olduğunu göstermiştir. *Öneriler:* Etkili sonuçlara ulaşıldığı dikkat çeken problem alanlarında daha fazla çalışma yapılmasına ihtiyaç olduğu belirlenmiş, çocuklarla çalışan profesyonellerin ilgili problem alanlarında ÇMOT uygulamalarından faydalanmaları ve ailelerin uygun biçimde yönlendirilmesinin sağlanması önerilmiştir.

Anahtar sözcükler: Çocuk merkezli oyun terapisi, ÇMOT, Literatür taraması

Giriş

Çocukluk döneminin gelişim üzerindeki kritik rolü, farklı çalışma alanlarının çocukluk dönemini özel olarak ele alması ve kavramsallaştırmasına neden olmuş (Erbay, 2012); çocukların gelişim dönemlerine has özellikleri yetişkinliklerden farklı uygulamalarla uzmanlaşmayı gerekli kılmıştır (Kiye & Yalçın, 2021). Bu durum ruh sağlığı açısından ele alındığında, çocuklarla çalışırken gelişimsel olarak etkili bir danışmanlık yaklaşımına sahip olmanın ruh sağlığı açısından anlamlı, ilgili ve dönüştürücü sonuçlar sağladığı uygulama ve araştırmalar tarafından tekrar tekrar ortaya konulmuştur (Jones vd., 2017). Bu bağlamda pek çok kuramın özellikle ortaklaştığı nokta çocuğun kendini ifade etmesi için doğal ortamın oyunla sağlandığı, çocuğu daha iyi anlama yolunun oyunu kullanmak olduğu ve oyun oynamanın çocukluk çağında karşılaşılabilecek muhtemel problemlerin sağaltımındaki en etkili yöntem olduğu şeklindedir. (Kiye & Yalçın, 2021; Haiyasoso, 2017; Kararımak, 2015; Selekman, 2010; Axline, 1981).

Genel olarak bütün çocuklar topluluk kurallarına ve kişilerarası ilişki dinamiklerine dair pratiklerini oyunlar yoluyla kavrar ve öğrenirler (Koçkaya & Siyez, 2017). Özellikle küçük çocuklar, daha büyük çocukların ve yetişkinlerin dil becerileri, kelime dağarcığı ve soyut düşünme yeteneklerinden yoksun olduklarından kendilerini kelimeler vasıtasıyla ifade etmekte zorlanabilirler (Kottman, 2011). Bu nedenle çocuklarla psikolojik danışma sürecine oyunun dahil edilmesi, çocuğun duygularının ve yaşantılarının anlaşılabilmesini sağlarken oyun aracılığıyla çocuğun dışı vurduğu olumsuz duygu ve durumlarla yüzleşme

¹ Sorumlu Yazar. Arş. Gör. Maltepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı begumerdogdu@maltepe.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6403-3325

² Doç. Dr. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, elifcimsir@anadolu.edu.tr, Orcid: 0000-0003-2726-6522

ve onları kontrol etme imkanı da sunmaktadır (Kiye & Yalçın, 2021). Çocuk, oyunlarda kullandığı metaforlarla yaşadıklarını tekrar eder, keşfeder ve anlamlandırır (Kararımak, 2015). Oyun, çocuğun metaforlarına yanıt vermek ve onlarla kalmak, terapötik işbirliği geliştirmek ve danışma sürecinin hedefleri hakkında bilgi vermek için güçlü bir araç olarak değerlendirilir (Brooks, 1985). Oyun, çocuk için olağan iletişim biçimi olduğundan, oyunun terapötik bir yöntem olarak kullanılması çocuğun kendisini ifade etme kapasitesini artırır; çocuk, doğrudan iletişim kurmak için çok tehdit edici olabilecek düşünceler, duygular ve deneyimler hakkında dolaylı olarak iletişim kurmak için oyun materyallerini kullanabilir (Kottman, 2011). Bu bağlamda oyun terapisi çocukların çeşitli gelişimsel ihtiyaçlarına yanıt verme özelliğiyle duygusal ve davranışsal sorunlarının iyileştirilmesinde dünya genelinde yıllardır kullanılmaktadır (Bratton vd., 2005).

Oyun Terapisi

Oyun terapisi, çocuğun kendini ifade etmesi için doğal ortamın oyun olduğu inancına dayanmakta; çocukların, yetişkinlerin çeşitli terapi yöntemlerinde gerçekleştirdiği gibi, duygularını ve problemlerini oyunla dışarı çıkarmasına fırsat sağlamaktadır (Axline, 1981). Oyunun çocukla psikolojik danışma sürecinde kullanımı danışmanların tercih ettikleri yaklaşıma bağlı olarak farklılık göstermektedir (Kiye & Yalçın, 2021). Oyun terapisi ile danışmanlar, danışanlarıyla iletişim kurarken serbest oyun, yönlendirilmiş oyun, metaforik hikaye anlatımı, drama terapisi, macera terapisi, kum terapisi etkinlikleri, müzik ve dans vb. teknikler kullanmaktadır (Kottman & Meany-Walen, 2016).

Oyun terapisi yaklaşımlarının hepsi çocukların duygusal zorluklarla baş etmelerine yardımcı olmak için tasarlanmış olsa da, hem kullanılan belirli teknikler hem de genel olarak oyun terapisi süreci, tercih edilen yaklaşıma özgü olarak şekillenmektedir (VanFleet vd., 2010). Söz konusu terapiler teorik bir çerçeveye dayanmakta; teknikler, bu teorik çerçevelere dayalı olarak terapiyi uygulamak için seçilmekte ve bazı terapiler, çeşitli teknikleri içerecek kadar esnek olurken, bazıları terapötik yaklaşımı kısıtlayabilmektedir (Gil, 1991). Oyun terapisi yöntemlerinin teorik temelleri, terapistin çocuğa ve çocuğun oyununa nasıl tepki vereceğini belirlerken; çoğu oyun terapisi türü, yönlendirici/yapılandırılmış oyun terapisi, yönlendirici olmayan oyun terapisi ve aile oyun terapisi kategorilerinden birinde yer almaktadır (VanFleet vd., 2010). Bu çalışma kapsamında incelenen model, yönlendirici olmayan oyun terapisi kategorisinde değerlendirilmektedir. Yönlendirici olmayan oyun terapisi bireyin sorunlarını tatmin edici bir şekilde çözmek için kendi içinde sahip olduğu yeteneğin değil aynı zamanda büyüme dürtüsüyle, olgun olmayan davranışı gerçekleştirmek yerine olgun davranışı sergilemenin daha doyurucu olduğu varsayımına dayanmaktadır (Axline, 1981). Oyun terapilerinin ülkemizde kullanımının 1987 yılında başladığı, 2015 yılı itibarıyla yaygınlaştığı alanyazın bulgularınca ortaya konmuş, en fazla tercih edilen oyun terapisi modelinin çocuk merkezli oyun terapisi (ÇMOT) olduğu tespit edilmiştir (Türe & Barut, 2020).

Çocuk merkezli oyun terapisi. Virginia Axline tarafından geliştirilen ÇMOT'nin temelleri Carl Rogers tarafından geliştirilen Birey Merkezli Terapi'ye dayanmakta ve günümüzde kullanımıyla en uzun süreli müdahale yöntemlerinden biri olarak dikkat çekmektedir (Ray & Landreth, 2015; Türe & Barut, 2020). ÇMOT'nin teorik altyapısı çocuğun yaşı, fiziksel ve psikolojik gelişimi gibi özellikleriyle veya ortaya çıkan problemiyle ilgili değildir (Sweeney & Landreth, 2011). Tüm danışanların şifa arayışlarında kendi kendilerini yönetme kabiliyetlerinin önemi üstünde duran ÇMOT (Kottman, 2011; VanFleet vd., 2010), uygun koşullar sağlandığında çocukların olumlu ve sağlıklı büyüme yeteneğine sahip oldukları inancına dayanmakta; danışmanın sağlayacağı rahat, misafirperver, sevecen, sıcak ve kabul edici ortamda çocukların, sorunlarını veya endişelerini, bu sorunların üstesinden gelmelerine olanak tanıyan terapötik bir şekilde ifade etme imkanını oyunlarla bulacağını belirtmektedir (Glover & Landreth, 2016; Landreth, 2012). Bu modelde yapılacak etkinlikler, oynanacak oyunlar çocuk tarafından seçilir ve çocuğun liderliği danışman tarafından takip edilir (Kiye & Yalçın, 2021).

ÇMOT ile çocuklar için günlük oyun deneyiminden farklı bir deneyim sunulur. Terapist, tutarlı ve öngörülebilir bir şekilde belirlenmiş bir beceri setini kullanır ve bu yolla çocukların kendilerini ifade etmelerini ve terapisti yönlendirmelerini teşvik eden bir bağlam oluşturur (Cochran vd., 2023). Çocuk

merkezli oyun terapisti, aktif, disiplinli ve öngörülebilir bir rol oynar. Bunu yaparken kullandığı dört temel beceri; yapılandırma, empatik dinleme, çocuk merkezli sembolik oyun ve sınır koymadır (VanFleet vd., 2010). Empatik dinleme ve çocuk merkezli sembolik oyun çocuklara, terapistin onların duygularını, davranışlarını ve isteklerini anladığını ve kabul ettiğini gösterir; yapılandırma ve sınır koyma ise tonun belirlenmesi, güvenliğin sağlanması ve davranış sorunlarının veya çatışmaların önlenmesi ile bunların ortadan kaldırılması için araçlar sunar. Bir oyun seansı sırasında terapist herhangi bir zamanda bu dört beceriden birini kullanır. Bu beceriler, doğru bir şekilde uygulandığında, çocuk-terapist ilişkisinin ve ÇMOT sürecinin kritik öneme sahip olan güvenlik ve kabul ortamı sağlanır. Yorumlama terapistin rolünün bir parçası olarak görülmez çünkü yorumlamaları anlama ve düşünceler üzerine düşünme çocuk için mümkün olmayan bilişsel becerileri gerektirir (Cochran vd., 2023; VanFleet vd., 2010).

Yurtdışında yapılan çalışmalar, ÇMOT'nin kanıta dayalı ve etkili bir çocuk ruh sağlığı müdahalesi olduğunu ve özellikle çocukluk olumsuz deneyimlerine maruz kalan çocuklar arasında empatiyi, sosyal yeterliliği, davranış sorunlarını ve öz düzenlemeyi geliştirmedeki etkinliğini göstermiştir (örn., Frawley, 2023). Uzmanlar ÇMOT'nin çocuğun özellikle duygularını daha kolay ifade etmesini sağladığından çocuğun duygu düzenleme becerilerinin gelişmesine yol açtığına ve bunun da öfke ve karşı gelme gibi davranış problemlerinin giderilmesine yardımcı olabileceğine işaret etmektedirler (Hoffman ve ark., 2023). Bu bağlamda Ray ve diğerleri (2009) ilkökul çağı çocuklarıyla yaptıkları bir çalışmada ÇMOT'ne katılan çocukların saldırgan davranışlarında kontrol grubundaki çocuklara göre orta düzeyde bir azalma görüldüğünü belirlemişlerdir. Benzer şekilde Garza ve Bratton (2005) 29 Hispanic çocukla yaptığı çalışmada ÇMOT'nin saldırganlık, davranım bozukluğu ve hiperaktivite gibi dışsallaştırma problemleri ile anksiyete, depresyon ve somatizasyon gibi içselleştirme problemlerinin tedavisinde etkili olduğunu göstermiştir.

Mevcut çalışma. Çocuk merkezli oyun terapisi (ÇMOT) çocukluk döneminde rastlanılan güçlüklerle etkili müdahale sağlanması amacıyla dünya genelinde ruh sağlığı uzmanlarınca sıklıkla başvuru alan bir oyun terapisi yöntemi olarak dikkati çekmektedir. ÇMOT'nin ülkemizde de özellikle son yıllarda yaygınlık kazandığı görülse de konuya ilişkin uygulama ve araştırmaların henüz yeterince yaygınlaşmadığı görülmektedir. Daha da önemlisi alanyazın incelendiğinde ilgili modelde yürütülen araştırmaların sistematik ve kapsamlı bir özetine de rastlanamamıştır. Bu doğrultuda bu tarama çalışmasında ülkemizde ÇMOT odağında yürütülen araştırmaların kapsamı ve araştırmalar ile elde edilen sonuçlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarının ailelere ve alandaki uzmanlara farkındalık sağlamanın yanı sıra oyun terapisi alanındaki araştırmacılara da mevcut araştırmalardaki sınırlılıklar ve gelecek araştırmalar açısından önemli konular bağlamında yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Ülkemizde yürütülen ÇMOT odağındaki araştırmaların kapsamının belirlenmesi ve böylelikle uygulayıcı ve araştırmacılara yol gösterici olabilecek nitelikteki bilgilerin ortaya konulmasının amaçlandığı bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden literatür taraması yöntemi kullanılmıştır. Literatür taraması yazılı dokümanların içeriğinin titizlikle ve sistematik bir şekilde analiz edilmesine yönelik yürütülen bir araştırma yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Wach & Ward, 2013). Dokümanlara, belirlenen anahtar sözcükler aracılığıyla ulaşılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

ÇMOT odağında yürütülen çalışmalara ulaşmada Google Akademik, YÖK Tez Merkezi, Web of Science, TR Dizin, EBSCO Host, Pubmed ve ProQuest veri tabanlarından yararlanılmıştır. Tarama esnasında ilgili çalışmalara ulaşmak için “çocuk merkezli oyun terapisi” ve kısa kullanımı olan “ÇMOT” anahtar sözcükleri Türkçe dilde aratılmıştır. Tarama işlemi çocuk merkezli oyun terapisinin ülkemizde daha geniş kullanım alanına ulaştığı belirtilen Ocak 2015 yılı (Türe & Barut, 2020) ile Temmuz 2023 yılları arasındaki araştırmalarla sınırlandırılmıştır. Yapılan inceleme sonucunda dahil etme kriterlerine uygun olduğu tespit

edilen on beş tez çalışması ile beş makale belirlenmiştir. Dâhil etme kriterleri, çalışmaların Türkiye’de Türkçe dilde yayınlanmış olması ve ÇMOT’nin sağaltım yöntemi olarak kullanılması veya kullanımının incelenmesi olarak belirlenmiştir. Tespit edilen çalışmaların doküman inceleme aşamaları doğrultusunda derlenmesinin ardından, söz konusu çalışmalar özgünlük kontrolü, içeriğin anlaşılması, temel kategorilerin analiz edilmesi ve elde edilen verinin kullanılması işlemlerine tabi tutulmuştur (Yıldırım & Şimşek, 2018). Elde edilen veriler temel kategoriler olan uygulayıcı sayısı, çocuk sayısı, yaş aralığı ve problem alanı başlıkları altında sunulmuştur.

Bulgular

Bu çalışmada, çocuk merkezli oyun terapisinin çocukluk döneminde karşılaşılan güçlüklerin giderilmesine yönelik olarak kullanımının ele alındığı yayınların incelenmesi amaçlanmıştır. Belirlenen ölçütler dahilinde 15 tez çalışması ile 5 özgün makaleye ulaşılmıştır. İncelenen tez çalışmaları Tablo 1’de, makale çalışmaları ise Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 39

ÇMOT Temelli Yürütülen Tez Çalışmaları

Kaynak	Tez Türü	Uygulayıcı Sayısı	Çocuk Sayısı	Yaş Aralığı	Problem alanı
Pilosofof, 2015	Yüksek lisans	1	2	6-7	Dikkat dağınıklığı, içe kapanma ve öfke kontrolü
Teber, 2015	Yüksek lisans	1	30	6-10	Çocuklarda görülen davranış sorunları
Candan, 2017	Yüksek lisans	1	6	3-10	Gelişimsel problemler
Aydın-Yeşilyurt, 2019	Yüksek lisans	1	7 (deney grubu)	7-12	Özgül öğrenme güçlüğü
Ahbab, 2019	Yüksek lisans	1	25 (deney grubu)	5-12	Çocukluk çağı öfke problemi
Çiftçi, 2019	Yüksek lisans	5	40	5-10	Çocuk evlerinde yaşayan, travmatik deneyimleri bulunan çocuklar
Deniz, 2019	Yüksek lisans	1	4	7-12	Otizmlili çocukların sosyal beceri gelişimi
Temizel, 2019	Yüksek lisans	3	28	4-9	Ayrılık kaygısı, sosyal kaygı ve yaygın kaygı
Buharalı, 2019	Yüksek lisans	1	10 (deney grubu)	3-6	Sosyal uyum ve duygu düzenleme becerileri
Özdemir-Göker, 2021	Yüksek lisans	1	10 (deney grubu)	5-7	Davranış problemleri
Demirer, 2021	Yüksek lisans	1	35 (deney grubu)	4-11	Çocukluk dönemi kaygı bozukluğu

Orhan, 2022	Yüksek lisans	1	4	6-11	DEHB tanısı olan çocukların duygu ve davranışları
Irmak, 2022	Yüksek lisans	1	3	6-7	Boşanmış aile çocuklarının davranış problemleri
Köprü, 2022	Yüksek lisans	1	74 (deney grubu)	7	Çocukların psikososyal ve davranışsal sorunları
Semerci, 2022	Doktora	1	18	4-6	Çocukların davranış sorunları ve sosyal beceri düzeyleri

Tablo 1’de de görüldüğü üzere, Pilosof (2015) ve Teber (2015) tarafından yürütülen tez çalışmalarında tek uygulayıcının bulunduğu, katılımcı sayısının 2 ve 30 arasında değiştiği, katılımcıların yaş aralığının 6-7 ile 6-10 olduğu görülmektedir. Çocuk merkezli oyun terapisi ile ele alınan problem alanlarının dikkat dağınıklığı, içe kapanma, öfke kontrolü zorlukları ve çocuklarda görülen davranış sorunlarından oluştuğu görülmektedir. 2017 yılında, Candan (2017) tarafından yayımlanan, 3-10 yaş aralığındaki 6 çocuk ile 1 uygulayıcının rol aldığı 1 tez çalışması bulunmaktadır. Bu çalışmada problem alanı, gelişimsel problemler olarak tanımlanmaktadır.

Tablo 1’de görüleceği üzere, 2019 yılında tamamlanan altı tez çalışması (Ahabab, 2019; Aydın-Yeşilyurt, 2019; Buharalı, 2019; Çiftçi, 2019; Deniz, 2019; Temizel, 2019) bulunmaktadır. Bu çalışmaların çoğunluğu (n=4) tek uygulayıcının yürüttüğü çalışmalardan oluşmaktadır. 2021 yılında yayımlanan iki tez çalışmasının (Demirer, 2021; Özdemir-Göker, 2021) tek uygulayıcı tarafından yürütüldüğü görülmektedir. Bu çalışmalarda, çocuklarda görülen davranış ve kaygı bozuklukları problem alanı olarak tanımlanmış, çalışmalar deney grupları oluşturularak gerçekleştirilmiştir. 2022 yılında yayımlanan dört tez çalışmasının (Irmak, 2022; Köprü, 2022; Semerci, 2022; Orhan, 2022) tamamında tek uygulayıcının yer aldığı ve çalışmalardan birinin doktora düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda katılımcıların çoğunlukla (n=3) 6-11 yaş aralığındaki katılımcılardan oluştuğu, doktora düzeyinde gerçekleştirilen çalışmanın (Semerci, 2022) 4-6 yaş aralığındaki katılımcılar ile yürütüldüğü belirlenmiştir.

Tablo 40

ÇMOT Temelli Yürütülen Makale Çalışmaları

Kaynak	Uygulayıcı Sayısı	Çocuk Sayısı	Yaş Aralığı	Problem alanı
Aykara, 2017		Derleme çalışması		Engelli çocuklarda benlik saygısı ve sosyal uyum
Ayna ve Ayna, 2017		İnceleme çalışması		ÇMOT ve Deneyimsel Oyun Terapisi’nin çocuk ve aile ile görüşme teknikleri
Yanıt, 2020	1	1	5 yaş 9 ay	Sınır koyma ve öfke kontrolü
Adıgüzel vd., 2020	1	1	4 yaş 5 ay (53 ay)	Çocuktaki çekingen davranışın ebeveynlerle ilişki bağlamında incelenmesi

Tablo 2’de, 2017 yılında yayımlanan makalelerin (Aykara, 2017; Ayna & Ayna, 2017) derleme çalışmaları olması dolayısıyla alan çalışması yürüten bir uygulayıcı içermediği görülmektedir. 2020 yılında yayımlanan makalelerin (Adıgüzel vd., 2020; Yanıt, 2020), 1 uygulayıcının 1 çocuk ile yürüttüğü çalışmalardan oluştuğu, katılımcıların yaş aralığının 5 yaş 9 ay ve 4 yaş 5 ay olduğu belirlenmiştir. 2021 yılında yayımlanan makalenin (Demirer, 2021) aynı başlıklı tez çalışmasından üretildiği görülmüştür. Temmuz 2023 tarihi itibariyle gerçekleştirilen tarama sonucunda 2023 yılında yayımlanan makalenin (Öztürk & Güleç-Keskin, 2023) derleme çalışması niteliğinde olduğu ve alan çalışması yürüten bir uygulayıcı içermediği belirlenmiştir.

Tartışma

Bu araştırmada Türkiye’de ÇMOT’nin çeşitli problem alanlarında kullanımının ele alındığı çalışmaların özetlenmesi hedeflenmiştir. Dahil etme kriterleri doğrultusunda makaleler ve tezlerden oluşan 20 yayına ulaşılmıştır. İncelenen tez çalışmalarının neredeyse tamamının (14) yüksek lisans düzeyinde olduğu görülmüştür. 2015 yılında yürütülen tez çalışmalarının öfke nöbetleri ve davranış bozukluklarının sağaltımında ÇMOT’ni kullandığı görülmüştür. Söz konusu araştırmalardan, Pilosof’un (2015) ödipalden latansa geçiş dönemindeki iki erkek çocuk ile gerçekleştirdiği çalışmasında, dikkat dağınıklığı, içe kapanma ve öfke kontrol güçlüğü alanlarında yaşanan problemler ele alınmıştır. Çalışma sonunda her iki çocukta da ilerleme gözlemlendiği belirtilmiştir. Teber (2015) çocuklarda görülen davranış bozukluklarının tedavisinde ÇMOT etkinliğini ölçmeyi amaçladığı çalışmasını yarı deneysel desende gerçekleştirmiştir. Çalışmalar sonunda uygulanan son testler ile çocukların toplam problemleri davranış puanlarında anlamlı biçimde azalma olduğu belirtilmiş, toplum normlarına uygun sonuçların elde edildiğini aktaran araştırmacı ÇMOT’nin çocuklarda görülen davranış sorunlarını ortadan kaldırmada etkili olduğu bulgusunu paylaşmıştır.

2016 yılına ait bir tez çalışmasına rastlanmamış; 2017 yılında yürütülen tek bir tez çalışması olduğu, söz konusu çalışmanın gelişimsel problemler olarak ele alınan öfke nöbetleri, davranış bozuklukları ve sosyal beceri gelişimi alanlarında iyileştirme amacı taşıdığı belirlenmiştir. Candan (2017) tarafından yürütülen ilgili çalışmada gelişimsel problemlere sahip 3-10 yaş aralığındaki 6 çocuk ile, 12 hafta boyunca, 30 dakika süren bireysel oyun terapisi seansları gerçekleştirildiği belirtilmiştir. Uygulamalar sonucunda gerçekleştirilen istatistiksel analizler ile anksiyete, depresyon, dikkat eksikliği, sosyal içe dönüklük problemleri ve agresif ve saldırgan davranışlarda belirgin azalmalar olduğu tespit edilmiş, araştırmacı tarafından çocukların kendilerini ifade etmede daha rahat ve genel olarak daha mutlu olduklarının gözlemlendiği ifade edilmiştir. İlgili çalışma bağlamında ÇMOT’nin çocukların davranışsal ve duygusal problemlerinin azaltılması ve davranışlarının içe yöneliminin engellenmesinde uygun bir müdahale yöntemi olarak görüldüğü belirtilmiştir.

2018 yılında tamamlanan bir tez çalışmasına rastlanmazken 2019 yılında yürütülen altı tez çalışmasına rastlanmıştır. Bu çalışmalar öfke nöbetleri, kaygı bozuklukları ve sosyal beceri gelişimi alanlarına odaklanmış ve çalışmalar sonucunda istedik değişimlerin gerçekleştiği ifade edilmiştir. Aydın-Yesilyurt (2019) İstanbul’da bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde, özgül öğrenme güçlüğü tanısıyla eğitim gören 14 çocukla gerçekleştirdiği çalışmasında deney ve kontrol grupları oluşturmuş, ön test son test ölçümleri ile gözlem ölçümleri yaparak tam deneysel desende uygulamalarını yürütmüştür. Araştırmacı çalışmanın amacını özgül öğrenme güçlüğü tanısı bulunan çocuklarla ÇMOT uygulanması ve algılanan anne baba tutumlarına, çocukların anksiyete düzeylerine ve akademik başarısına etkisinin değerlendirilmesi olduğunu belirtmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre ÇMOT özgül öğrenme güçlüğü olan

çocukların durumluk kaygılarını düşürmekte ancak etkisi sürekli olmamakta, sosyal kaygı düzeylerini azaltmakta ve etkisini korumakta, algılanan aile tutumları üzerinde etkisi olmamakta, akademik başarı üzerinde etkisi bulunmamakta, toplam bilişsel beceriler, eş zamanlı bilişsel işlemler ve ardıl bilişsel beceriler puanlarında anlamlı fark yaratmazken dikkat puanı ve planlama puanı üzerinde etkisi bulunmaktadır. Bu bağlamda ÇMOT'nin özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların anksiyete, dikkat ve planlama becerileri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

2019 yılında tamamlanan bir diğer tez çalışmasında, Ahabab (2019) bir psikolojik danışmanlık merkezine başvuru yapmış 5-12 yaş aralığındaki öfke belirtileri olan çocuklarda ÇMOT'nin etkinliğini yarı deneysel desende incelemiştir. Araştırmacı tarafından öfke problemi olan ve olmayan her çocuk ile 3 hafta boyunca, haftada iki gün, 45 dakikalık ÇMOT temelli bireysel seans gerçekleştirilmiş, çalışma öncesi ve sonrasında elde edilen ölçek puanları karşılaştırılarak bulgular ortaya konmuştur. Çalışma kapsamında ÇMOT'nin, öfke kontrolü olan ve olmayan çocukların ruh sağlığı ve duygu durumunda etkili olduğunun tespit edilmesiyle çocuk ruh sağlığında ve sağaltımında önemli bir terapi metodu olduğu görüşü paylaşılmıştır.

Çiftçi (2019) çocukluk çağı travmalarının etkisinin azaltılmasında ÇMOT etkililiğini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında yaş ortalaması $7,28 \pm 1,52$ olan 24 erkek, 16 kız toplamda 40 çocukla 45 dakikalık 12 seans gerçekleştirmiş, seanslardan önce ve sonra uyguladığı ölçek sonuçları bağlamında değerlendirme yapmıştır. Ocak-Haziran 2018 tarihlerinde gerçekleştirilen ÇMOT seansları 5 ayı uygulayıcı tarafından yürütülmüş, süreç boyunca süpervizyon desteği alındığı belirtilmiştir. Sürecin tamamlanmasının ardından gerçekleştirilen tekrar testlerinin analizleri sonucunda ÇMOT'nin travma sonrası duygusal stres düzeylerini azaltmada etkili olduğu ortaya konmuştur.

Deniz (2019) Mersin'de bulunan özel eğitim uygulama merkezine devam eden 7-12 yaş aralığındaki otizm tanısı almış çocukların sosyal beceri gelişimleri üzerinde ÇMOT etkililiği incelediği yarı deneysel desende tasarlanan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Deney ve kontrol gruplarının oluşturulduğu çalışmada, çocuklarının son test puanları ile gerçekleştirilen karşılaştırma bulguları deney grubunda bulunan çocukların sosyal beceri puanlarının istatistiksel olarak anlamlı biçimde yüksek olduğunu göstermiştir. Bu bulgudan hareketle, ÇMOT'nin otizmlili çocukların sosyal beceri gelişimleri üzerinde etkili olduğunun ortaya konmuştur.

Temizel (2019) ÇMOT'nin 4-9 yaş aralığındaki çocukların ayrılık kaygısı, sosyal kaygı ve yaygın kaygı düzeylerine etkisini incelediği bir çalışma gerçekleştirmiş, çalışmada oyun terapisi eğitimi bulunduğu belirtilen 3 farklı terapist tarafından en az 12 en fazla 16 ÇMOT seansı gerçekleştirildiği belirtilmiştir. Çocukların kaygı düzeylerinin süreç öncesinde ve sonrasında demografik bilgiler ile toplanarak analiz edildiği aktarılmıştır. Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda katılımcıların tamamında ayrılık kaygısı, sosyal kaygı ve yaygın kaygı düzeylerinde istatistiksel açıdan anlamlı fark tespit edildiği belirtilerek ÇMOT'nin çocukların kaygı sorunlarının giderilmesinde etkili bir yöntem olduğu belirlenmiştir.

2019 yılında yayımlanan son çalışma Buharalı (2019) tarafından, 3-6 yaş arası çocukların duygu düzenleme düzeylerinin gelişiminde ÇMOT'nin etkililiğini incelediği bir çalışma olarak belirlenmiştir. İlgili çalışmada 5 kız, 5 erkek olacak biçimde belirlenen deney ve kontrol grupları oluşturulmuş, uygulama 10 çocukla haftada bir 50 dakika süresince, 8 bireysel ÇMOT seansı planlanarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda deney ve kontrol grubu arasında kullanılan ölçek puanlarında istatistiksel olarak anlamlı fark görülmediği; sosyal yetkinlik, kızgınlık/saldırganlık, anksiyete/içer dönüklük ve değişkenlik/olumsuzluk puanlarının deney grubu lehine anlamlı şekilde farklılaştığının tespit edildiği ortaya konmuştur. Ulaşılan sonuçlar alanyazın ile paralel biçimde, ÇMOT'nin çocuklarda görülen sosyal uyum ve duygu düzenleme düzeylerinde etkili bir yöntem olarak kullanılabileceğinin göstergesi olarak değerlendirilmiştir.

2020 tarihli tez çalışmasına rastlanmamış, 2021 yılında yürütülen iki tez çalışması olduğu görülmüştür. Bu çalışmaların, çocuklarda görülen davranış ve kaygı bozukluklarının iyileştirilmesini hedefleyen deneysel ve yarı deneysel desenlerle yürütüldüğü belirlenmiştir. Söz konusu çalışmalardan ilki, Özdemir-Göker'in

(2021) ÇMOT'nin 5-7 yaş aralığındaki çocukların davranış problemlerinin azaltılmasındaki etkisini incelediği çalışmasıdır. Ön test son test kontrol gruplu desende gerçekleştirilen uygulamalar sonucunda sosyal yetkinlik düzeylerinin belirlenmesinde kullanılan ölçek puanlarının deney grubu lehine (artış) anlamlı olduğuna, Güçler ve Güçlükler Anketi toplam puanında anlamlı farklılığa rastlanmazken duygusal sorunlar alt boyutunda deney grubu lehine (düşüş) anlamlı farklılık görüldüğüne işaret edilmiştir. Aynı yıl yürütülen diğer çalışma Demirel (2021) tarafından gerçekleştirilmiş, çalışmada 4-6 yaş arası 18, 8-11 yaş arası 17 toplamda 35 çocuk ile ÇMOT'nin kaygı düzeylerine etkisi yarı deneysel desen kullanılarak incelenmiştir. En az 9 en fazla 16 seans olacak biçimde haftada bir gün 45 dakika süresince gerçekleştirilen seanslarda ihtiyaç duyulması halinde ebeveyn görüşmelerinin yapıldığı veya 6 seansta bir süreç değerlendirme görüşmelerinin yapıldığı ifade edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda 4-6 yaş grubu çocuklarının toplam kaygı düzeylerinin; 8-11 yaş grubu çocuklarının ayrılık anksiyetesi, genel anksiyete, sosyal fobi, panik, OKB, toplam kaygı ve toplam kaygı-depresyon ile depresyon düzeylerinin anlamlı şekilde düştüğünün tespit edildiği paylaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar bağlamında ÇMOT'nin orta çocukluk dönemi kaygı düzeyleri üzerinde olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir.

2022 yılında tamamlanan tez çalışmalarının, tek uygulayıcının birden fazla çocuk ile yürüttüğü çalışmalardan oluştuğu görülmüştür. Buna göre Orhan (2022) dikkat eksikliği ve hiperaktivite tanısı olan çocukların duygu ve davranışlarında ÇMOT'nin etkililiğini incelediği yarı deneysel desende çalışmada 6-11 yaş aralığındaki 4 çocuk ile 45 dakika süreli 8 oturum gerçekleştirmiştir. Tek denekli araştırma desenlerinden AB deseni kullanıldığı belirlenen çalışmada, ÇMOT uygulamalarının dikkat eksikliği ve hiperaktivite tanısı olan çocukların duygu ve davranış sorunlarının azaltılmasında anlamlı etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı yıl yayımlanan bir diğer çalışmada (Irmak, 2022) da anne ve babası boşanmış 6-7 yaş aralığındaki 3 çocuğun davranış problemlerinde ÇMOT etkililiğinin, tek denekli araştırma desenlerinden AB deseni kullanılarak incelendiği görülmüştür. Çalışma sonucunda katılımcıların davranış problemi puanlarında azalma olduğu belirtilmiştir. Bahsi geçen çalışmalar konu ve kapsam bakımından benzer olmasının yanında farklı problem alanlarında sağaltım hedeflediğinden özgün çalışmalar olarak değerlendirilmiştir.

Köprü (2022) tarafından ilköğretim birinci sınıf öğrencileri ile yürütülen çalışmada ÇMOT'nin çocukların psikososyal ve davranışsal sorunları üzerindeki etkisinin incelenmiştir. Üç hafta süresince, 4-5 kişilik gruplar oluşturularak 45 dakikalık ÇMOT oturumları yürütülen çalışmanın sonucunda, katılımcıların toplumsal uyumlarının arttığı belirtilmiştir. Psikososyal ve davranışsal sorunların azalmasındaki etkisinin uzun süreli olduğu ortaya konmuş, ilgili sonuç uzun süreli iyilik hali açısından faydalı bulunmuştur.

2022 yılında yürütülen dört tez çalışmasından yalnızca birinin doktora düzeyinde olduğu ve bahsedilen çalışmanın ÇMOT odağında, doktora düzeyinde yürütülen tek çalışma olduğu dikkat çekmiştir. Bahsi geçen çalışma Semerci (2022) tarafından, 4-6 yaş aralığındaki çocukların davranış sorunları ve sosyal beceri düzeylerinde ÇMOT'nin etkisinin incelendiği çalışmadır. 18 çocuk ile, 12 hafta boyunca, 30 dakika süresince yürütülen ÇMOT seanslarının sonucunda katılımcıların davranış sorunlarında anlamlı azalmanın ve sosyal beceri düzeylerinde anlamlı artışın görüldüğü belirtilmiştir. İzleme testleri ile ÇMOT uygulamalarının kalıcı etkisi ortaya konmuş, ulaşılan sonuçların diğer alanyazın bulguları ile tutarlılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Makale düzeyindeki araştırmalarda ele alınan sorun alanlarının sınır problemi ve çekingen davranış sorunları olarak ifade edildiği görülmüştür. 2015 ve 2016 yılında yayımlanan bir makaleye rastlanmazken 2017 yılında yayımlanan çalışmalardan birinin Aykara (2017) tarafından özel gereksinimli çocuklara yönelik sosyal hizmet uygulamaları açısından ÇMOT'nin önemini ele alındığı derleme makalesi olduğu görülmüştür. Tipik gelişim gösteren çocuklarda olduğu gibi özel gereksinimli çocuklarda da deneyimlenen sorunlar karşısında anlamlandırma biçimleri doğrultusunda olumsuz etkilerin gözlemlendiğini belirten araştırmacı, ÇMOT ile oyun esnasında ortaya konan durumların, çocukların kendileri, yaşamları ve ilişkilerine dair algılarının anlaşılmasının önemli olduğunu dile getirmiştir. Bu kapsamda alanyazında yer alan özel gereksinimli çocukların gereksinim grupları ve düzeyleri bakımından ÇMOT süreci

deneyimlerine ilişkin araştırma sonuçlarını ortaya koymuştur. Çalışmada dikkat çeken unsur, derlenen araştırmaların yabancı alanyazından elde edilen verilerle oluşturulduğu olmuştur. 2017 yılında yayımlanan çalışmalardan diğeri Ayna ve Ayna (2017) son yıllarda sıklıkla kullanıldığına dikkat çektikleri ÇMOT ve deneyimsel oyun terapisinin çocukla ve aileyle yapılan görüşmelerde başvurulan teknikleri karşılaştırdığı inceleme çalışmasıdır. İlgili çalışmada ele alınan modellerin benzeştiği ve ayrıştığı alanlar ortaya konmuştur.

2018 ve 2019 yıllarında yayımlanan makale çalışmasına rastlanmamış, 2020 yılında yayımlanan iki makaleye rastlanmıştır. Buna göre, Yanıt (2020) sınır problemi ve yüksek agresyonu olan 5 yaş 9 aylık erkek danışan ile gerçekleştirdiği çalışmasını olgu sunumu olarak paylaşmış, yürüttüğü ÇMOT temelli seansları sonuçlarıyla birlikte sunmuştur. Olgunun gösterdiği gelişim ÇMOT'nin 3 aşamalı sınır koyma prosedürünün sağladığı kurallara uyma becerisinin genellenebilmesi, öfkesini oyun ve oyuncaklarla ifade edip dışa vurabilmesi ve oyun odasında duygularını regüle etme deneyimine sahip olabilmesi bağlamında değerlendirilmiştir. Aynı yıl, Adıgüzel vd. (2020) iç içe geçmiş tek durum desenli örnek olay çalışması olarak gerçekleştirdikleri araştırmalarında ebeveyn ilişkisinin çekingen davranış sorunu gösteren çocuğa olan etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Seans içi çocuk-terapist diyalog örneğinin paylaşıldığı çalışmada ulaşılan sonucun çocuklardaki davranış sorunlarına yol açan ebeveyn tutumlarının, ebeveynlerin kendi ebeveynleriyle olan ilişkilerini algılayış biçimleriyle ilişkili olduğu, müdahale sürecinde bu unsura dikkat edilmesinin önerildiği ifade edilmiştir.

2021 ve 2023 yıllarında birer makalenin yayımlandığı, 2022 yılında yayımlanan bir makalenin olmadığı görülmüştür. 2021 tarihli makalenin Demirer (2021) tarafından gerçekleştirilen tez çalışmasından üretildiği belirlenmiştir. Ulaşılan en güncel çalışma, 2023 yılında yayımlanan derleme çalışması olarak tespit edilmiştir. Söz konusu çalışmada Öztürk ve Güleç-Keskin (2023) kanser tanısı almış çocukların hastalıkları nedeniyle yaşadığı olumsuz deneyimlerin etkilerini azaltmada ÇMOT kullanılan süreli yayınlar ve kitaplardan yararlandığı ifade etmiştir. Çalışma sonucunda ÇMOT'nin olumsuz deneyimleri oyunlar aracılığıyla dışa vurma imkanı sunmasının çocuklar üzerindeki olumlu etkilerine vurgu yapılmıştır.

Sonuç

Bu çalışma, Türkiye'de çocuk merkezli oyun terapisinin sağaltım yöntemi olarak kullanıldığı araştırmaların sistematik ve kapsamlı bir özetini sunma amacıyla gerçekleştirilmiştir. İncelenen araştırma bulgularına göre, çocuk merkezli oyun terapisinin 3-12 yaş aralığındaki çocuklarda çeşitli psikolojik sorunlar üzerinde olumlu etkiler sağladığı görülmüştür. Bu olumlu etkiler, davranış bozuklukları, kaygı bozuklukları, depresyon, anksiyete, somatik yakınmalar, Travma Sonrası Stres Bozukluğu (TSSB), agresif ve saldırgan davranışlar, sınır problemleri ve sosyal beceri gelişimi gibi alanlarda gözlemlenmiştir. Alanyazındaki bulgular, birbirini destekler nitelikte olduğundan çocuk merkezli oyun terapisinin çocuklarla yürütülen ruh sağlığı çalışmalarında etkili bir yaklaşım olduğu söylenebilir. Ek olarak, çocuk merkezli oyun terapisi ile sağlanan olumlu etkilerin uzun süreli olduğu ortaya konmuş, istendik ve kalıcı değişimlerin sağlanmasında faydalı olduğu düşünülmüştür. Çocuk merkezli oyun terapisinin görece çok daha etkili olduğu bazı davranış ve problem alanlarının mevcut olduğu dikkati çekmiş ilgili alanlarda daha fazla araştırma yapılmasına ihtiyaç olduğu belirlenmiştir. Bu alanda yapılan gelecekteki araştırmalar, çocuk merkezli oyun terapisinin hangi koşullarda ve hangi çocuk gruplarında daha etkili olduğunu daha iyi anlamamıza yardımcı olabilir. Sonuç olarak, Türkiye'de, Türkçe dilde gerçekleştirilen çocuk merkezli oyun terapisi kapsamındaki araştırmaların bulguları, ilgili modelin çocukların psikolojik sorunlarıyla başa çıkmalarına yardımcı olabilecek etkili bir tedavi yaklaşımı olduğunu göstermiştir.

Öneriler

Çocuklarla çalışan ruh sağlığı uzmanları, 3-12 yaş aralığında görülen davranış bozuklukları, kaygı bozuklukları, depresyon, anksiyete, somatik yakınmalar, TSSB, agresif ve saldırgan davranışlar, sınır problemleri, sosyal beceri gelişimi alanlarında istendik değişimin sağlanmasında ÇMOT seanslarından yararlanabilir. 3-12 yaş aralığındaki çocuklarda karşılaşılan güncel problem alanları belirlenerek farklı

alanlardaki sağaltım çalışmalarında MOT uygulamalarının etkililiği araştırılabilir. Bu alandaki daha fazla çalışma, bu terapinin etkinliğini daha fazla güçlendirebilir ve çocukların ruh sağlığını iyileştirmeye yönelik önemli bir katkı sunabilir. Uluslararası alanyazında yer alan çalışmalar incelenerek ocuk merkezli oyun terapisinin farklı kültürlerde etkililiği araştırılabilir. MOT'nin etkili olduğu belirlenen sorun alanları konusunda okul öncesi ve ilkokul düzeyi öğretmenleri aracılığıyla ailelerin uygun biçimde bilgilendirilmesi ve gerekli yönlendirmelerin yapılması önerilebilir.

Kaynakça

Adıgüzel, C., Bapoğlu-Dmenci, S. S., & Topal, M. (2020). Çekingenlik davranışının tespiti ve giderilmesine ilişkin şema yaklaşımı ile büyük ebeveyn-ebeveyn ve ocuk ilişkisi [Schema approach to determination and remedy of behavior of shyness and grand parent - parent and child relationship]. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi*, 1(1), 17-25.

Ahbab, A. (2019). *fke problemi olan çocuklarda ocuk merkezli oyun terapisinin etkisi [Effect of child-centered play therapy on children with anger managemenet]* (Tez Numarası: 600052) [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Axline, V. M. (1981). *Play therapy*. New York: Ballantine Books.

Aydın-Yeşilyurt, G. (2019). *zgl öğrenme güçlüğü olan çocuklarda ocuk merkezli oyun terapisinin; Anksiyetelerine, algulanan aile tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi [Effect of child centered play therapy on perceived parental attitudes and academic performance of children with specific learning difficulties]*. (Tez Numarası: 594067) [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi] . Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Aykara, A. (2017). ocuk merkezli oyun terapisinin engelli çocuklara yönelik sosyal hizmet uygulamaları açısından nemi [The importance of childbased play therapy in social work practice with children with disability]. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 28(1), 169-186.

Ayna, Y. E., & Ayna, H. . (2017). ocuk merkezli oyun terapisi ile deneyimsel oyun terapisinin karşılaştırılabilir olarak incelenmesi [Comparative analysis of child-centered play therapy and experiential play therapy]. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 212-220.

Bratton, S. C., Ray, D., Rhine, T., & Jones, L. (2005). The efficacy of play therapy with children: A meta-analytic review of treatment outcomes. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36(4), 376-390. doi:10.1037/0735-7028.36.4.376

Brooks, R. B. (1985). The beginning sessions of child therapy: Of messages and metaphors. *Psychotherapy*, 22(4), 761-769. doi:10.1037/h0085566

Buharalı, S. (2019). *ocukların sosyal uyum ve duygu düzenleme düzeylerinin gelişiminde ocuk merkezli oyun terapisinin etkililiği [The activity of the children centered on positive development of children's social adaptation and emotional awareness levels]*. (Tez Numarası: 547547) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Candan, S. (2017). *3-10 yaş arası gelişimsel problemleri olan çocuklarda ocuk merkezli oyun terapisinin etkisinin incelenmesi [The examination of the effectiveness of child-centered play therapy on 3-10 years old children with developmental problems]*. (Tez Numarası: 458728) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Cochran, N. H., Nordling, W. J., & Cochran, J. L. (2023). *Child-centered play therapy: A practical guide to therapeutic relationships with children* (2nd ed.). Routledge.

iftci, E. B. (2019). *ocuk merkezli oyun terapisinin ocuk evlerinde kalmakta olan 5- 10 yaş grubu çocukların travma sonrası duygusal stres düzeylerine etkisi; Retrospektif bir alışma [The effect of child-centered play therapy on post-traumatic emotional stress levels of a group of 5-10 years old children who*

stay at child houses; A retrospective study]. (Tez Numarası: 535217) [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Demirer, E. (2021). Çocuk merkezli oyun terapisinin çocuktaki kaygı düzeyine etkisinin incelenmesi [*Investigation of the effect of child-centered play therapy on child's anxiety level*]. *Academic Platform Journal of Education and Change*, 4(1), 91-110. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/apjec/issue/62988/938963> adresinden alındı

Deniz, E. A. (2019). Çocuk merkezli oyun terapisinin otizmlili çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisinin incelenmesi [*Investigation of the effect of child-centered play therapy on child's anxiety level*]. (Tez Numarası: 542187) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Erbay, E. (2021). *Çocuk hakları [Child Law]*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

Frawley, C. (2023). *An investigation of change mechanisms using psychophysiological data: Child-centered play therapy with children exposed to adverse childhood experiences*. [Doctoral dissertation, University of Central Florida]. <https://stars.library.ucf.edu/etd2020/1828/>

Garza, Y., & Bratton, S. C. (2005). School-Based Child-Centered Play Therapy with Hispanic children: Outcomes and cultural consideration. *International Journal of Play Therapy*, 14(1), 51–80. <https://doi.org/10.1037/h0088896>

Gil, E. (1991). *The healing power of play: Working with abused children*. Guilford Press.

Glover, G., & Landreth, G. L. (2016). Child-centered play therapy. In K. J. O'Connor, C. E. Schaefer, & L. D. Braverman (Eds.), *Handbook of play therapy* (s. 93-118). Wiley.

Haiyasoso, M. (2017). Somewhere over the rainbow. In B. Jones, T. Duffey, & S. Haberstroh (Eds.), *Child and adolescent counseling case studies* (s. 31-44). Springer.

Hoffman, L., Prout, T. A., Rice, T., & Bernstein, M. (2023). Addressing emotion regulation with children: Play, verbalization of feelings, and reappraisal. *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, 22(1), 1-13.

Irmak, B. (2022). Çocuk merkezli oyun terapisinin boşanmış aile çocuklarının davranış problemlerine etkileri [*The effects of child-centered play therapy on behavioral problems of divorced family children*]. (Tez Numarası: 738702) [Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Jones, B., Duffey, T., & Haberstroh, S. (2017). *Child and adolescent counseling case studies*. Springer.

Kararırmak, Ö. (2015). Çocukla psikolojik danışmada metaforik süreç. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(43), 115-127.

Kiye, S., & Yalçın, İ. (2021). Oyun terapisi ve oyun terapisinin gruplarda kullanımı [Play therapy and use of play therapy in groups]. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(51), 287-303. doi:10.53444-deubefd.836043-1431639

Koçkaya, S., & Siyez, D. M. (2017). Okul öncesi çocuklarının çekingenlik davranışları üzerine oyun terapisi uygulamalarının etkisi [Effect of play therapy applications on shyness behaviors of pre-school children]. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 9(1), 31-44. doi:10.18863/pgy.281082

Kottman, T. (2011). *Play therapy: Basics and beyond*. Wiley.

Kottman, T., & Meany-Walen, K. (2016). *Partners in play: An Adlerian approach to play therapy*. American Counseling Association.

Köprü, M. (2022). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerine uygulanan oyun terapisinin psikososyal ve davranışsal sorunlar üzerine etkisi [The effect of play therapy applied to primary school first grade students on psychosocial and behavioral problems]*. (Tez Numarası: 745833) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Landreth, G. L. (2012). *Play therapy: The art of relationship*. Routledge.

Orhan, E. (2022). *Çocuk merkezli oyun terapisinin dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu tanılı çocukların duyu ve davranışlarına etkisi*. [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. (Tez Numarası: 513254): Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Özdemir-Göker, G. (2021). *Beş-yedi yaş aralığında çocuklarda çocuk merkezli oyun terapisinin davranış problemlerine etkisi [The effect of child centered play therapy between five-seven ages children on behaviour problems]*. (Tez Numarası: 722482) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Öztürk, Y., & Güleç-Keskin, S. (2023). Kanser tanısı almış çocukta çocuk merkezli oyun terapisi etkinliği. *2nd International Conference on Engineering, Natural and Social Sciences*, (s. 326-329). Konya. <https://as-proceeding.com/index.php/icensos/article/download/462/411> adresinden alındı

Pilosoof, S. (2015). *Babalık işlevinin oidipalden latansa geçiş sürecinde erkek çocukların ruhsal gelişimi üzerindeki etkisinin incelenmesi [The effect of father's role on male child's psychological development from the beginning of the oedipal through the latency period]*. (Tez Numarası: 486382) [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi] . Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Ray, D. C., Blanco, P. J., Sullivan, J. M., & Holliman, R. (2009). An exploratory study of child-centered play therapy with aggressive children. *International Journal of Play Therapy*, 18(3), 162–175. <https://doi.org/10.1037/a0014742>

Ray, D. C., & Landreth, G. L. (2015). Child-Centered Play Therapy. In D. A. Crenshaw, & A. L. Stewart (Eds.), *Play Therapy: A Comprehensive Guide to Theory and Practice* (s. 15-25). The Guilford Press.

Selekman, M. D. (2010). *Collaborative brief therapy with children*. The Guilford Press.

Semerci, D. (2022). *Çocuk merkezli oyun terapisinin 48-72 aylık çocukların davranış problemlerine ve sosyal beceri düzeylerine etkisinin incelenmesi [Investigation of the effect of child-centered play therapy on behavior problems and social skills level of 48-72 months old children]*. (Tez Numarası: 741112) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Sweeney, D. S., & Landreth, G. L. (2011). Child-Centered Play Therapy. In C. E. Schaefer (Eds.), *Foundations of Play Therapy* (2nd ed, pp. 129-152). John Wiley & Sons.

Teber, M. (2015). *Çocuk merkezli oyun terapisinin çocuklarda görülen davranış sorunlarının çözümüne etkisi [The effect of child centered play therapy on children's problematic behaviors]*. (Tez Numarası: 458794) [Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi] . Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Temizel, B. (2019). *Çocuk merkezli oyun terapisinin 4-9 yaş arası çocuklarda görülen kaygı düzeylerine etkisi: Retrospektif bir çalışma [The impact of child-centered play therapy on severity of anxiety seen in children aged 4 through 9 years: A retrospective study]*. (Tez Numarası: 586995) [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi] . Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Türe, E., & Barut, Y. (2020). Türkiye’de yapılan oyun terapisi çalışmalarının incelenmesi [Investigation of play therapy studies conducted in Turkey]. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 4(8), 127-138. doi:10.31461-ybpd.837024-1435271

VanFleet, R., Sywulak, A. E., & Sniscak, C. C. (2010). *Child-centered play therapy*. The Guilford Press.

Wach, E., & Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. *IDS Practice Paper in Brief*, 13, 2-9.
<https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/2989/PP%20InBrief%2013%20QDA%20FINAL2.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Yanıt, E. (2020). “Çocuğumu benden alın!”Sınır koyma probleminin çocuk merkezli oyun terapisi ile sağaltımı (olgu sunumu) [Take my child from me! Treatment of bounding problem with child-centered play therapy (case report)]. *Türkiye Bütüncül Psikoterapi Dergisi*, 3(5), 35-48.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri [Qualitative Research Methods in Social Sciences]*. Seçkin yayınevi.

Öğretimin Temel İlkeleri Kuramı Temel Alınarak Oluşturulmuş Analitik Rubrik Geliştirme Çalışması

Ayşenur GÜLMEZ¹
Gazi Üniversitesi

Aslıhan KOCAMAN-KAROĞLU²
Gazi Üniversitesi

Özet

Bu çalışmada, Merrill'in "Öğretimin Temel İlkeleri Kuramı" temel alınarak etkileşimli e-kitaplarda bulunan öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesi amacıyla bir analitik rubrik geliştirme çalışması yapılmıştır. Bu amaçla, Merrill'in kuramda bahsettiği temeller (problem, aktivasyon, gösterim, uygulama ve entegrasyon basamakları) ve her bir ana temelin alt başlıklarında bulunan alt temeller üzerine alanyazın incelenip, rubrik geliştirme basamakları takip edilerek öğretim etkinliklerini değerlendirmek için kullanılacak rubrik oluşturulmuştur. Rubrik değerlendirilmesinin yapılması için "bilgi teknolojileri öğretmenleri, öğretim üyeleri ve dijital içerik geliştiriciler" olmak üzere üç farklı gruptan veri toplanmıştır. Rubrik geçerlik ve güvenilirliğini sağlama rubrik geliştirme basamaklarının son aşamasını oluşturmaktadır. Rubrik geliştirilirken güvenilirliği sağlamak amacıyla tüm gerekli aşamalar sağlanmıştır. Rubrik geçerliği için ise puanlayıcılar arası uyum puanlarına bakılmıştır. Puanlar arası tutarlılık testi için Kendall W testi kullanılmıştır. Kendall W test sonucu 0,727 sonucuna ulaşılmış ve tutarlılık sağlanmıştır. Sonuç olarak bu çalışmada geliştirilen "Öğretimin Temel İlkeleri Analitik Rubriği"nin teorem ve kuramsal yapı açısından elektronik eğitim materyalleri içerisinde bulunan öğretim etkinliklerinin değerlendirilebilmesi için uygun olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: rubrik geliştirme çalışması, analitik rubrik, öğretimin temel ilkeleri kuramı

Giriş

Bilgi nesnelерinin (metin, resim, grafik, vb.) e-kitaplara adaptasyonu sürecinde ortaya bir üst versiyonu ve daha gelişmiş hali olan "etkileşimli e-kitaplar" çıkmıştır. Kullanıcıyı sürece dahil etmeyi ve ilgiyi taze tutmayı amaçlayan etkileşimli e-kitapları Bozkurt ve Bozkaya (2013) "kullanıcı ve dijital kitabın karşılıklı olarak üst düzey etkileşime geçtikleri; dijital kitabı oluşturan öğelerin kendi aralarında ve çevresi ile iletişiminin yanı sıra diğer kullanıcılarla etkileşim halinde oldukları, birçok iletişim kanalının bir arada kullanılabilirdiği dijital kitaplar" olarak tanımlamışlardır (s. 377). 1971 yılında, Michael Hart Amerikan Özgürlük Bildirgesi elektronik kitap haline getirilmiştir (Project Gutenberg, 2019). Elektronik kitaplar ilk yıllarında yazılı eserlerin dijital ortama aktarımı şeklinde kullanılırken, 1971'den günümüze oldukça gelişerek ders içerikleri ve materyalleri olarak kullanılmaya, kullanıcılar ile etkileşimli bir hale gelmeye başlamıştır. Dünyada e-kitap sistemine geçiş neredeyse 25 yıldan fazla olmasına rağmen Türkiye'de e-kitaplara geçiş FATİH Projesi (Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) ile birlikte hız kazanmıştır (Kaysı & Aydın, 2015; Ekici & Yılmaz, 2013). Günümüzde etkileşimli e-kitaplar, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesindeki ders materyali sunan sayfalar ve diğer kuruluşların elektronik e-kitapları da dahil olmak üzere öğrencilerin derslerine yardımcı, öğrenmelerini kolaylaştıran ve çok sayıda pekiştirme yapmalarına olanak sağlayan bir materyal olarak sunulmaktadır. Elektronik kitapların eğitim ve öğretimde kullanımı, ülkemizde yapılan tezlerin de içeriğinin bir konusu olmasına neden olmuştur. Etkileşimli e-kitaplar ile ilgili yapılmış çalışmaların Türkçe alanyazındaki durumunun incelenmesi amacıyla Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) Tez Merkezi incelenmiştir. 2007-2020 yılları arasında 44 tez çalışmasına ulaşılmıştır (Gülmez & Kocaman-Karoğlu, 2022). Tezlerin konu temalarına tezlerdeki amaç cümlelerinden ulaşılmış olup tezlerde en fazla çalışılan temanın "e-kitapların değerlendirilmesi" olduğuna ulaşılmıştır. Bu temayı sırasıyla "e-kitapların değerlendirilmesi", "e- kitapların başarıya etkisini belirleme", "e- kitaplar ile ilgili görüş alma" ve "e-kitap geliştirme"dir. Temalar incelendiğinde, öğretim materyali olarak tasarlanan

¹ Sorumlu Yazar. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, aysenurgulmez@gmail.com

² Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, a.kocamankaroglu@gmail.com

etkileşimli e-kitapların değerlendirilmesi veya öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilen herhangi bir kriter ya da değerlendirme ölçütü bulunamamıştır. Aynı zamanda, dijital öğrenme materyallerinin çok kullanıldığı günümüzde, geliştirilen etkili öğretim materyallerinin alanyazında kabul görmüş kuram ya da modellerle desteklendiği çalışmalar da azdır. Eğitim teknolojisi alanında yapılan çalışmalardaki kuramsal eksikliğe yönelik eleştiriler alanyazında mevcuttur (Hew et al., 2019; Gülmez & Kocaman-Karoğlu, 2022)

MEB 2022 yılında MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Elektronik Eğitim İçerikleri Daire Başkanlığı “Elektronik Eğitim İçerikleri Rehberini” yayınlamıştır (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2022). Rehberin oluşturulmasında mevzuatın incelendiği, ulusal ve uluslararası alanyazının tarandığı, oluşturulan ön taslağın askıya çıkarılarak akademisyen, öğretmen, veli, öğrenci, özel sektör ve genel müdürlük temsilcilerinden görüşler alındığı ifade edilmiştir. Rehberin içeriğinde elektronik eğitim içerikleri iki temel üzerinde şekillendirilmiştir: elektronik eğitim içerikleri modeli ve e-içerik türlerine ilişkin özellikler. Ayrıca rehberin kaynakçasında kuramsal olarak Mayer (2015) öğrenmeye yönelik bilgisayar oyunlarının tasarımına rehberlik edecek araştırma ve Mayer ve Moreno (2003)’ün multimedya öğreniminde bilişsel yükü azaltmanın dokuz yolu çalışmalarına atıf verilmiştir. Rehberde, Mayer’in çalışmalarına arayüz tasarımları, görsel tasarımlar ve bilişsel yükün azaltılması konularıyla ilgili başvurulmuştur.

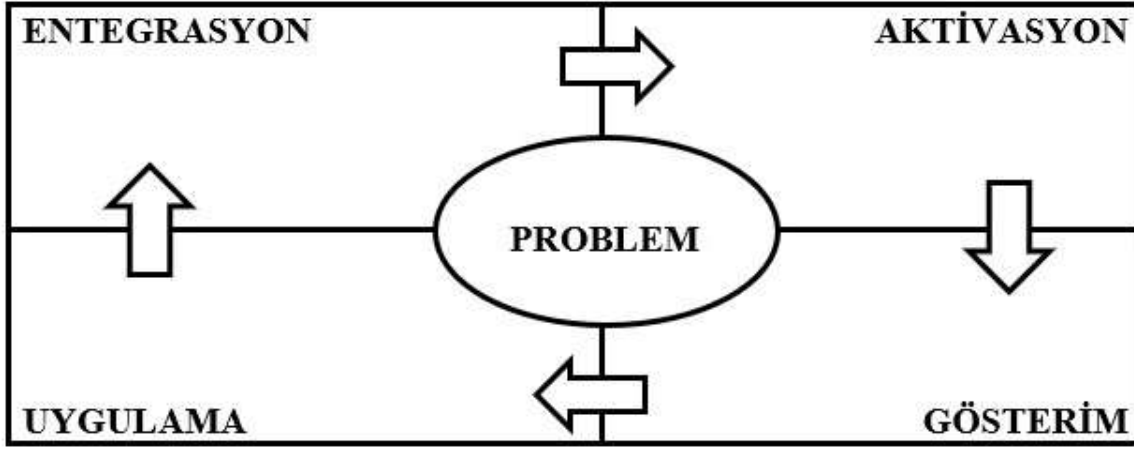
Öğretim sürecinde kullanılacak etkili dijital materyallerin tasarımında tasarım süreçlerinin yanında farklı süreçlerin de dikkate alınması gerektiği düşünüldüğünde etkili, verimli ve katılımın sağlanabileceği bir öğretim ortamı için alanyazında Merrill (2002)’in “Öğretimin Temel İlkeleri Kuramı (ÖTİ)” yer almaktadır. Kuram etkili, verimli ve katılımın sağlandığı bir öğretim ortamı oluşturmanın faydası üzerinde durmuştur. Öğretimin ortamının ve kullanılacak her türlü öğretim materyalinin kuramsal yapıya uygunluğunun onaylanması amacıyla sorular yoluyla temel ve bunlara bağlı alt yeterlikler ortaya koymuştur. Bu amaçla bir öğretim ortamında bulunması gereken temel özellikler ÖTİ Kuramı temel alınarak beş temel ana başlık ve her ana başlık üç alt başlıkta incelenmektedir.

Öğretimin Temel İlkeleri Kuramı

Merrill (2002)’e göre ÖTİ Kuramı’nın üç temel özelliği vardır. İlk özellik olarak, belirli bir programdan öğrenme, temel ilkelerin uygulanmasıyla doğru orantılı olarak kolaylaştırılacaktır. İkinci olarak, öğretimin temel ilkeleri herhangi bir sunum sisteminde uygulanabilir veya herhangi bir öğretim mimarisi olarak kullanılabilir. Üçüncü özellik ise, öğretimin temel ilkeleri öğrenme odaklı olmaktan çok tasarım odaklıdır. Öğrencilerin bu ortamlardan veya ürünlerden nasıl bilgi ve beceri kazandıklarını açıklamak yerine, öğrenme ortamları ve ürünleri yaratmakla ilgilidirler. Etkili, verimli ve katılımın sağlanabileceği bir programın olabildiğini ise beş temel ilkedен oluşan özgün modeli ÖTİ Kuramı’nın modeli Şekil 1’deki gibidir.

Şekil 18

Merrill (2002)'in Öğretimin Temel İlkeleri Kuramı Şeması



Birinci basamak “problem basamağı”. Bir problemi çözmeyi öğrenmek, dört düzeyde talimat içermektedir: (1) problem, (2) problemi çözmek için gerekli görevler, (3) görevleri oluşturan işlemler, (4) işlemleri oluşturan eylemler. Bu nedenle, öğrenenler gerçek dünya problemleriyle karşılaşarak öğrenmelerini tek başına ya da başka öğrenenlerle etkileşim içinde olarak pekiştirilmelidir. Problem basamağının sağlıklı ilerleyebilmesi için aşağıdaki basamaklar önemlidir.

- Öğrenenlere bir modülü veya kursu tamamlamanın sonucu olarak yapabilecekleri görev veya çözebilecekleri problem gösterildiğinde öğrenme kolaylaştırılır.
- Öğrenenler, yalnızca işlem veya eylem düzeyinde değil, sorun veya görev düzeyinde de meşgul olduklarında öğrenme kolaylaştırılır.
- Öğrenenler, birbirleriyle açıkça karşılaştırılan bir dizi problemi çözdüklerinde öğrenme kolaylaştırılır.

Problem basamağının alt basamakları; *Görevi Göster, Görev Seviyesi ve Problem Sürecidir.*

İkinci basamak “aktivasyon basamağı”. Aktivasyon ilkesine göre yeni öğrenmeler, eski öğrenmeler ile ilişkilendirildiğinde hem kalıcılığı hem de bilginin inşası gerçekleşir. Öğrenenlerin bilgilerini kalıcı hale getirebilmesinin en önemli basamağı bilgidен sonra yeteri miktarda örnekle karşılaşması ve yeni öğrenmelerini eski bilgileriyle bağlantılanarak kalıcı bilgiyi edinmesidir. Aktivasyon ilkesinin sağlıklı biçimde ilerleyebilmesi için aşağıdaki aşamalar önemlidir.

- Öğrenenler, yeni bilgi için bir temel olarak kullanılacak ilgili geçmiş deneyimlerden bilgileri hatırlamaya, ilişkilendirmeye, tanımlamaya veya uygulamaya yönlendirilir.
- Öğrenenlere, yeni bilgi için bir temel olarak kullanılacak ilgili deneyim sağlanır.
- Öğrenenlere, daha önce edindikleri bilgi veya becerileri gösterme fırsatı verilir.

Aktivasyon basamağının alt basamakları; *Eski Bilgiler, Yeni Bilgiler ve Bilginin İnşasıdır.*

Üçüncü basamak “gösterim basamağı”. Öğrenmeler yeni bilgilerin ve yeni becerilerin öğrenene gösterilmesiyle gerçekleşir ve beceri haline getirilir. Gösterim ilkesinin ilerleyebilmesi için aşağıdaki aşamalara dikkat edilmesi önemlidir.

- Gösterim öğrenme hedefiyle tutarlı olduğunda öğrenme kolaylaştırılır: (a) kavramlar için örnekler ve örnek olmayanlar, (b) prosedürler için gösterimler, (c) süreçler için görselleştirmeler ve (e) davranış için modelleme.
- Öğrenenlere aşağıdakilerden bazılarını içeren uygun öğrenci rehberliği sağlandığında öğrenme kolaylaştırılır: (a) öğrenciler ilgili bilgilere yönlendirilir, (b) gösterimler için çoklu gösterimler kullanılır veya (c) çoklu gösterimler açıkça karşılaştırılır.
- Medya ilgili bir öğretim rolü oynadığında öğrenme kolaylaştırılır.

Gösterim basamağının alt basamakları; *Hedeflerle Tutarlılık, Öğrenenlere Rehberlik ve İlgili Medyadır. Dördüncü basamak “uygulama basamağı”*. Uygulama ilkesinin daha etkili ilerleyebilmesi için aşağıdaki kriterlere dikkat edilmelidir.

- Uygulama ve son test belirtilen hedeflerle tutarlı olduğunda öğrenme kolaylaştırılır: (a) uygulama hakkında bilgi (bilgiyi hatırlama veya tanıma), (b) uygulama bölümleri (her bölümü bulun, adlandırın ve/veya tanımlayın), (c) uygulama türleri (her türden yeni örnekler belirleyin), (d) nasıl yapılır uygulaması (prosedürü yapın) ve (e) ne uygulama olur (belirli koşullar altında bir sürecin sonucunu tahmin eder veya beklenmedik bir sonuç veren hatalı koşulları bulur).
 - Öğrenenler, hata tespiti ve düzeltme dahil olmak üzere uygun geri bildirim ve koçluk ile problem çözmeye rehberlik edildiğinde ve bu koçluk kademeli olarak yapıldığında öğrenme kolaylaştırılır.
 - Öğrencilerin bir dizi farklı problemi çözmesi gerektiğinde öğrenme kolaylaştırılır
- Uygulama basamağının alt basamakları; *Alıştırmaların Tutarlılığı, Azalan Koçluk ve Farklı Problemlerdir. Beşinci basamak “entegrasyon basamağı”*. Öğrenmeler yeni bilgilerinin günlük yaşamlarına transfer edebildiklerinde öğrenmeler gerçekleşebilir. Entegrasyon ilkesinin daha etkili ilerleyebilmesi için aşağıdaki aşamalara dikkat edilmesi önemlidir.
- Öğrenenlere yeni bilgi veya becerilerini herkese açık olarak sergileme fırsatı verildiğinde öğrenme kolaylaşır.
 - Öğrenenler, yeni bilgi veya becerilerini yansıtabildikleri, tartışabildikleri ve savunabildikleri zaman öğrenme kolaylaşır.
 - Öğrenenler, yeni bilgi veya becerilerini kullanmak için yeni ve kişisel yollar yaratabildikleri, icat edebildikleri ve keşfedebildikleri zaman öğrenme kolaylaşır

Entegrasyon basamağının alt basamakları; *İzle Beni, Yansıtma ve Yaratmadır.*

Yöntem

Bu araştırma, Merrill’in ÖTİ Kuramı’nın temel alındığı bir dereceli puanlama anahtarı (rubrik) oluşturmayı esas alan bir nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma, “Bir sosyal veya insan problemini araştıran farklı metodolojik sorgulama geleneklerine dayalı bir anlama sorgulama sürecidir. Araştırmacı, karmaşık, bütünsel bir resim oluşturur, kelimeleri analiz eder, bilgi verenlerin ayrıntılı görüşlerini bildirir ve çalışmayı doğal bir ortamda yürütür” (Creswell, 1998, s. 15). Yıldırım ve Şimşek (2016)’e göre nitel araştırma “Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma türüdür” (s. 41).

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Çalışmanın en önemli ve temel basamağı dereceli puanlama anahtarının oluşturulması olduğu için dereceli puanlama anahtarının nasıl geliştirileceğine dair alanyazına başvurulmuştur. Araştırma sonucunda rubrik geliştirme süreci için Andrade (1997), Mertler (2000) ve Bargainnier (2003)’in çalışmaları incelenmiş ve izlenmesi gereken ilgili yol haritası oluşturulmuştur. Buna göre rubrik oluşturulurken aşağıdaki basamaklar takip edilmiştir:

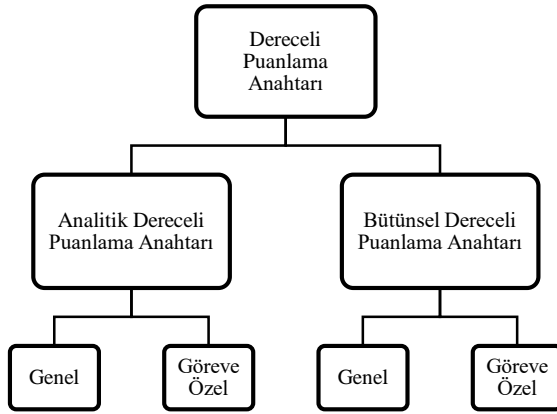
- 1) Rubriğin amacının belirlenmesi
- 2) ÖTİ Kuramı’ndan değerlendirme sorularının İngilizce asıllarının belirlenmesi
- 3) Rubrik için kuramsal soru ifadelerinin İngilizce cümlelere dönüştürülmesi
- 4) Rubrik için kuramsal ifadelerinin İngilizce’den Türkçe’ye dönüştürülmesi
- 5) Rubrik değerlendirme cümlelerinin uzmanlar tarafından incelenmesi ve düzeltmelerin yapılması (5 alan uzmanı)
- 6) Rubrik için dil uzmanlarının görüşlerinin alınması ve gerekli düzeltmelerin yapılması (5 dil uzmanı)
- 7) Rubrik performans düzeylerinin puanlanmasına ve adlarına karar verilmesi
- 8) Rubrik çeşidine karar verilmesi (Bütünsel ya da Analitik Rubrik)

- 9) Rubrik ifadeleri, performans düzeyleri için pilot uygulama yapılması (5 alan uzmanı ile pilot uygulama)
- 10) Rubrik için gerekli düzenlemelerin yapılması
- 11) Rubrik geçerlik ve güvenilirliğinin ölçülmesi
- 12) Rubriğe son halinin verilmesi

Dereceli puanlama anahtarında kullanılacak ölçütler Merrill (2004) ÖTİ Kuramı'nın tam olarak uygulanıp uygulanmadığının test edilmesi için "Beş Yıldızlı Değerlendirme Soruları"ni oluşturmuştur. Rubrik için soru cümleleri temel alındığı için soru cümlelerinin düz cümleye çevrilmesi ve İngilizce aslından Türkçe'ye çevrilmesi basamakları da eklenmiştir. İngilizce'den Türkçe'ye çevrilen dereceli puanlama anahtarı ifadelerine, alan uzmanları ile dil uzmanları kontrolleri sağlanarak verilen geri dönütler sonucunda son hali verilmiştir. Rubrik çeşidine karar verilebilmesi için Bargainnier (2003), Zimmaro (2004) ve Mertler (2000) başvurulmuştur. Alanyazına göre rubrikler yapısal özellikleri bakımından ikiye ayrılır: analitik ve bütünsel. Rubrik çeşitleri Şekil 2'de sunulmuştur.

Şekil 19

Dereceli Puanlama Anahtarı Çeşitleri (Bargainnier (2003), Zimmaro (2004) ve Mertler (2000)'den Uyarlanmıştır)



Analitik rubrikler, farklı ölçüm alanlarında puanlamalar yapabilmek için kullanılan özel amaca yönelik rubrikler iken; bütünsel rubrikler ise tek ve genel puanlamaya yönelik toplu süreç değerlendirmeye yönelik değerlendirme aracıdır. Analitik rubrikler, içeriğinde birden fazla boyut bulunan ve bu boyutlarla özel amaca yönelik geri bildirim yapılmasına olanak sağlayan rubrik çeşididir. Bütünsel rubrikler ise tek ve performansa ilişkin genel izlenime dayalı genel bir puan sağlamayı amaçlar (Bargainnier, 2003; Zimmaro, 2004; Mertler, 2001). Rubriklerin bir çeşidi olan genel rubrikler, tüm görevler için aynı puanlama anahtarının kullanılabilirdiği genel değerlendirmelerde örneğin yazılı anlatım, sunum, vb. kullanılır. Rubriklerin diğer bir çeşidi olan göreve özel rubrikler ise özel ve tanımlanmış görevler için kullanılmaktadır (Bargainnier, 2003; Zimmaro, 2004; Mertler, 2000). Bu çalışmada oluşturulan dereceli puanlama anahtarı çeşitli boyutlardaki başarı düzeyleri hakkında bilgi verdiği için analitik rubrik çalışması olarak gerçekleştirilmiştir. Böylece belirli bir alandaki zayıf ve güçlü yönler hakkında bilgi sunulmuştur.

Katılımcılar ve Çalışma Grubu

Rubrik geliştirme basamaklarının tamamlanmasının ardından rubrik geçerliği ve puanlar arası uyuma bakabilmek amacıyla üç farklı grupta uygulama uzman grubu oluşturulmuştur. Uygulamaya katılan grup bilgileri ve uzmanlık özellikleri Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 41*Uygulama Grubu Özellikleri ve Katılımcı Sayısı*

Uygulama Uzman Grubu		Katılımcı Sayısı
1.Grup: Öğretmenler	<ul style="list-style-type: none">• BÖTE mezunu ve Bilişim Teknolojileri öğretmenliği yapan• En az yüksek lisans mezunu ya da eğitimine devam eden• En az 2 yıl öğretmenlik deneyimi olan	3
2.Grup: Öğretim Elemanları	<ul style="list-style-type: none">• BÖTE mezunu• Doktora eğitimini tamamlamış• Üniversitelerde görev yapan öğretim	3
3.Grup: İçerik Geliştiriciler	<ul style="list-style-type: none">• BÖTE mezunu• Özel sektörde içerik geliştirici olarak çalışma deneyimine sahip	3

Uygulamaya Tablo 1’de belirtilen üç farklı gruptan dokuz uzman katılmıştır. Araştırmaya katılan uzmanlar, araştırma kapsamında oluşturulan rubrik ile MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü OGM Materyal etkileşimli e-kitaplarından seçmeli ders olan “Bilgisayar Bilimi” ders kitabının içeriğinde ilk ünite olarak bulunan “Etik, Güvenlik ve Toplum” ünitesi içerisindeki öğretim etkinliklerini değerlendirmişlerdir. Uzmanlardan alınan uzman görüşü puanları puanlar arası tutarlılık için kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Geliştirilen dereceli puanlama anahtarının geçerliğini sağlamak için Moskal ve Leydens (2000) ve Kutlu, Doğan ve Karakaya (2014) yararlanılmıştır. Moskal ve Leydens (2000)’a göre bir dereceli puanlama anahtarının geçerliğini sağlayabilmek için “içerik, yapı ve kriter” olmak üzere üç temel unsur bulunmaktadır. Bu üç temel unsur için de sorulması gereken sorular olduğunu ve ancak bu sorulara verilecek cevaplarla geçerliğin sağlanabileceğini savunmuşlardır. Bu sorular aşağıdaki gibidir:

İçerik için;

- 1) Değerlendirme kriterleri herhangi bir konu dışı içeriği ele alıyor mu?
- 2) Puanlama anahtarının değerlendirme kriterleri amaçlanan içeriğin tüm yönlerini ele alıyor mu?
- 3) Görevde değerlendirilmesi gereken herhangi bir içerik var mı?

Yapı için;

- 1) Amaçlanan yapının tüm önemli yönleri, puanlama kriterleri aracılığıyla değerlendiriliyor mu?
- 2) Değerlendirme kriterlerinden herhangi biri ilgilenilen yapıyla ilgisiz mi?

Kriter için;

- 1) Puanlama kriterleri, gelecekteki veya ilgili performanslarda başarı önerecek yetkinlikleri nasıl yansıtıyor?
- 2) Değerlendirme aracı kullanılarak değerlendirilebilecek, geleceğin veya ilgili performansın önemli bileşenleri nelerdir?
- 3) Puanlama kriterleri, geleceğin veya ilgili performansın önemli bileşenlerini nasıl ölçer?
- 4) Puanlama kriterlerine yansıtılmayan geleceğin veya ilgili performansın herhangi bir yönü var mı?

Kutlu, Doğan ve Karakaya (2014)’ya göre dereceli puanlama anahtarının geçerliğini sağlamak için:

- 1) Dereceli puanlama anahtarı geliştirildikten sonra, ayrı alandaki farklı alan uzmanı ya da öğretmenlerden görüş alınmalıdır.
- 2) Dereceli puanlama anahtarı, geliştirildiği performans göreviyle birlikte ön deneme uygulaması (pilot uygulama) amacıyla kullanılabilir.

3) Dereceli puanlama anahtarından elde edilen puanların başarıyı ne derece yansıttığına bakılmalıdır.

Moskal ve Leydens (2000)'a göre bir dereceli puanlama anahtarının güvenilirliğini sağlayabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranması gerekmektedir:

- 1) Puanlama kategorileri iyi tanımlanmış mı?
- 2) Puan kategorileri arasındaki farklar açık mı?
- 3) İki bağımsız puanlayıcı, puanlama anahtarına dayalı olarak belirli bir yanıt için aynı puana ulaşır mı?

Kutlu, Doğan ve Karakaya (2014) geliştirilen dereceli puanlama anahtarının güvenilirliğini sağlamak için ise;

- 1) Ölçütler açık ve anlaşılır olmalıdır. Her uzman ölçütlere farklı anlam yüklememelidir.
- 2) Her bir ölçütün içeriği kendi amacıyla sınırlı olmalı, başka ölçütlerle binişik olmamalıdır.
- 3) Ölçütlere ilişkin betimsel tanımlamalar, ilgili ölçütü tam olarak yansıtabilmelidir.
- 4) Derece (düzey) tanımlamalarına ilişkin betimsel açıklamalar, dereceleri doğru yansıtır biçimde yazılmış olmalıdır.
- 5) Dereceler, değerlendirenler arasındaki başarı (öğrenme) farklarını yansıtacak sayıda olmalıdır ifadelerine yer vermişlerdir.

Üstte belirtilen geçerlik ve güvenilirlik önerileri bağlamında, çalışmadaki rubriğin geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması için yapılanlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 42

Rubrik Geçerlik Ve Güvenilirlik İçin Yapılması Gerekenler ve Yapılanlar

Geçerlik ve Güvenirlik		
	Yapılması Gerekenler	Yapılanlar
Geçerlik	Dereceli puanlama anahtarı geliştirildikten sonra, aynı ders alanındaki farklı uzmanlardan görüş alınmalı.	Dereceli puanlama anahtarı farklı uzmanlardan görüş alınarak pilot uygulama gerçekleştirilmiştir.
	Dereceli puanlama anahtarı, geliştirildiği performans göreviyle birlikte ön deneme uygulaması amacıyla kullanılabilir.	Puanlar arası tutarlılık için uzman gruplarıyla ön deneme uygulaması yapılmıştır.
	Dereceli puanlama anahtarı elde edilen puanların öğretim etkinliğinin başarıyı ne derece yansıttığına bakılmalıdır.	Puanlar arası tutarlılık puan toplamları ile öğretim etkinliğinin ne derece yansıttığına bakılmıştır (Kendall W ile).
Güvenirlik	Ölçütler açık ve anlaşılır olmalıdır. Her uzman ölçütlere farklı anlam yüklememelidir.	Bu maddenin sağlanabilmesi için alan uzmanlarının görüşleri alınmış ve dönütleri ile düzenlemeler yapılmıştır.
	Her bir ölçütün içeriği kendi amacıyla sınırlı olmalı, başka ölçütlerle binişik olmamalıdır.	Bu maddenin sağlanabilmesi için alan uzmanlarının görüşleri alınmış ve dönütleri ile düzenlemeler yapılmıştır.
	Ölçütlere ilişkin betimsel tanımlamalar, ilgili ölçütü tam olarak yansıtabilmelidir.	Bu maddenin sağlanabilmesi için alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır.
	Derece (düzey) tanımlamalarına ilişkin betimsel açıklamalar, dereceleri doğru yansıtır biçimde yazılmış olmalıdır.	Bu maddenin sağlanabilmesi için alan uzmanlarının görüşleri alınmış ve dönütleri ile düzenlemeler yapılmıştır.
Dereceler farklı seviye ve başarıları yansıtacak şekilde olmalıdır.	Bu maddenin sağlanabilmesi için alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır.	

Puanlar arası tutarlılık puan toplamları ile öğretim etkinliğinin ne derece yansıttığına bakmak amacıyla öncelikle uzmanlardan veriler birebir görüşme yolu ile alınmıştır. Birebir görüşme uzmanların bilgisayar başında olduğu bir ortamda, geliştirilen rubrik kendilerine verilerek gerçekleştirilmiştir. Uzmanlardan yorumlarını ve puanlamalarını sesli olarak yapmaları özellikle istenmiştir.

Dereceli puanlama anahtarının, üç farklı gruptan dokuz uzman tarafından Bilgisayar Bilimi etkileşimli e-kitabının içerisinde bulunan “Etik, Güvenlik ve Toplum” ünitesi içeriğinde bulunan öğretim etkinliklerini incelemeleri sonucunda oluşan toplam puanlar ve değerlendirmeye katılan uzmanların özellikleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 43

Uzman Değerlendirmelerinde Verilen Puan Toplamları

Uzman Grubu	Uzman No	Toplam Puan
1.Grup: Öğretmenler	Uzman 1	33
	Uzman 2	35
	Uzman 3	40
2.Grup: Öğretim Elemanları	Uzman 4	40
	Uzman 5	41
	Uzman 6	38
3.Grup: İçerik Geliştiriciler	Uzman 7	36
	Uzman 8	38
	Uzman 9	43

Bir sonraki aşamada, üç farklı gruptan dokuz uzmandan alınan değerlendirme toplam puanlarıyla puanlar arası tutarlılık testi uygulanmıştır. Dereceli puanlama anahtarında toplam puanlar arasındaki tutarlılığa bakılırken Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı, Kendall W ve Sınıf İçi Korelasyon Katsayısı gibi formüller kullanılabilir (Kutlu, Doğan & Karakaya, 2014). Bahsedilen bu hesaplama tipleri incelendiğinde bu çalışma kapsamında en uygun hesaplama yönteminin Kendall W olduğu sonucuna varılmıştır. Kendall W yöntemi, iki ya da daha fazla sayıdaki puanlayıcının vermiş oldukları puanlar arasındaki uyum düzeyini belirlemek amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Kendall W sıfır ile bir arasında değer almaktadır. Değerin sıfıra yakın olması, puanlayıcılar arasında uyumun olmadığını, bire yakın olması ise tam uyumlu olduklarını göstermektedir (Kutlu, Doğan, & Karakaya, 2014). Uzman görüşlerinden elde edilen puanlarla rubrik güvenilirliğinin hesaplanması için Kendall W yöntemi kullanılmıştır. Kendall W test sonucu 0,727 olarak bulunmuştur. Sonuç bire yakın çıktığı için rubrik geçerliliği de sağlanmıştır.

Sonuç

Merrill’in ÖTİ Kuramı etkili, verimli, öğrenilen bilgilerin kalıcı hale getirildiği ve etkin katılımın sağlandığı bir öğretim ortamı oluşturmanın önemi üzerinde durulan ve bu önemi beş ana başlıkta ve her başlığı üç alt başlıkta toparlayan bir temeldir. Toplamda on beş gerekliliğin yerine getirilmesi ile öğretim ortamının nitelikli hale geleceğinden bahsedilmiştir. Sonuç olarak “Öğretimin Temel İlkeleri Analitik Rubriği”nin teorem ve kuramsal yapı açısından elektronik eğitim materyalleri içerisinde bulunan öğretim etkinliklerinin değerlendirilebilmesi için geliştirilmiş uygun bir rubriktir.

Kaynakça

- Andrade, H. G. (1997). Understanding rubrics. *Educational leadership*, 54(4), 14-17.
- Bargainnier, S. (Ed.). (2004). *Fundamentals of rubrics*. In D. Apple, *Faculty guidebook* (pp. 75-78). Pacific Crest.
- Bozkurt, A., & Bozkaya, M. (2013). Etkileşimli e-kitap: Dünü, bugünü ve yarını. *Akademik Bilişim 2013*, 375-381.
- Ekici, S., & Yılmaz, B. (2013). FATİH projesi üzerine bir değerlendirme. *Türk Kütüphaneciliği*, 27(2), 317-339.

-
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Sage Publications.
- Gülmez, A., & Kocaman- Karoğlu, A. (2022). Elektronik kitap konusunda Türkiye’de 2006-2020 yılları arasında tamamlanmış lisansüstü tez çalışmalarının incelenmesi. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi)* 6 (1), 32-52.
- Hew, K. F., Lan, M., Tang, Y., Jia, C., & Lo, C. K. (2019). Where is the “theory” within the field of educational technology research?. *British Journal of Educational Technology*, 50(3), 956-971.
- Kaysı, F., & Aydın, H. (2014). FATİH projesi kapsamında tablet bilgisayar içeriklerinin değerlendirilmesi. *International Journal of Educational Research*, 5(3), 72-85.
- Kutlu, Ö., Doğan, D., & Karakaya, İ. (2014). *Ölçme ve değerlendirme performans ve portfolyoya dayalı durum belirleme* (4. Baskı). Pegem Akademi.
- Mayer, R. E. (2015). On the need for research evidence to guide the design of computer games for learning. *Educational Psychologist*, 50(4), 349-353. <https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1133307>
- Mayer, R. E., & Moreno, R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational Psychologist*, 38(1), 43-52.
- Merrill, M.D. (2002). First principles of instruction. *Educational Technology Research & Development*, 50(3), 43-59.
- Merrill, M. D. (2004). Five star instructional design rating. <http://medsci.indiana.edu/c602web/tbl/reading/merrill.pdf> adresinden 9 Nisan 2023 tarihinde alınmıştır.
- Mertler, C. A. (2000). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical assessment, research, and evaluation*, 7(1), 1-8.
- Moskal, B. M., & Leydens, J. A. (2000). Scoring rubric development: Validity and reliability. *Practical assessment, research, and evaluation*, 7(1), 1-6.
- Project Gutenberg (2019). About Gutenberg Project. <https://www.gutenberg.org/wiki/Gutenberg>About> adresinden 26 Nisan 2021 tarihinde alınmıştır.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2022). Elektronik eğitim içerikleri rehberi. <https://ttkb.meb.gov.tr/yayinlarimiz/elektronikegitimiceriklerirehberi.pdf> adresinden 15 Ekim 2022 tarihinde alınmıştır.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayınevi.
- Zimmaro, D. M. (2004). Developing grading rubrics. <http://bsuenglish101.pbworks.com/f/rubricshandout.pdf> adresinden 9 Nisan 2023 tarihinde alınmıştır.

2018 -2023 LGS Geometri Tabanlı Matematik Sorularının İncelenmesi

Müge ARSLAN¹

MEB

Aytaç KURTULUŞ²

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Özet

Araştırmada, 2018 -2023 MEB tarafından ODSGM sitesi üzerinden yayımlanan 2018 -2023 yıllarında yapılmış olan 120 adet LGS sorusu çözülmüş, bu sorular, Geometri Tabanlı Matematik soruları anlayışına göre soru dağılımları göz önüne serilmeye çalışılmıştır. Öğrenme ve Alt Öğrenme alanlarına ayrıca, Bloom Taksonomisine göre düzenlenmiş bilişsel düzeylerini de göz önünde bulunduran tablo ve grafikler çizilerek somut görseller hazırlanarak, soruların gelme sıklıkları ve düzeyleri fark ettilmiştir. Geometri ve Ölçme öğrenme alanı dışında kalan öğrenme alanlarında, geometri kazanımlarının sıklıkla sorulmaya başlandığı ve birden fazla öğrenme alanına vurgu yapıldığı için üst düzey bilişsel alan içeren soru adedinin arttığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Geometri Tabanlı Matematik, LGS, Beceri Temelli Sorular

Giriş

Matematik, dersi görmüş veya dersle ilgilenmiş her bireyde bir matematik tanımı vardır. Kimilerine göre sadece ders kapsamında okullarda gösterilirken; kimilerine göre de yaşamla iç içe geçen, hatta hayatın ta kendisi tanımını yapabileceği bir bilim olmuştur.

Bireylerin, matematikte ve diğer derslerdeki başarı düzeylerini belirlemede kullanılan ulusal sınavlar (Uğurel, Morali ve Kesgin, 2012), öğrenimin bir sonraki kademesine geçişte ön şart olarak karşımıza çıkmaktadır.

MEB ,1998 ‘den bu yana sırasıyla; LGS (Liselere Geçiş Sınavı), OKS (Ortaöğretim Kurumları Sınavı), SBS (Seviye Belirleme Sınavı), TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı) isimleriyle yapılan bu sınavlarla, ilköğretim düzeyinden, ortaöğretim düzeyine geçişte öğrenci başarılarını ölçmeye çalışmıştır. 2018 yılından itibaren ise tekrar LGS (Liselere Geçiş Sistemi) ismiyle, öğrencilerin üst kademeye geçişteki bilgileri değerlendirilmeye başlanmıştır.

LGS, Fen Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri, Anadolu İmam Hatip Liseleri ve Özel Program ve Proje Uygulayan Ortaöğretim Kurumlarına öğrenci seçmek amacıyla uygulanmaktadır. Merkezi Sınav 8. sınıf öğretim programları esas alınarak hazırlanmakta olup sözel ve sayısal olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Sözel bölümde Türkçe, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ve Yabancı Dil, sayısal bölümde ise Matematik ve Fen Bilimleri alt testleri yer almaktadır (MEB, 2018). Bu kapsamda yöneltilen sorular önceki yıllarda uygulananlardan farklı olarak, analiz ve uygulama düzeyinde, günlük yaşam durumlarından daha çok faydalanılan, Beceri Temelli Sorulardan oluşmaktadır.

LGS kapsamında matematik dersinden 20 soru sorulmaktadır. Beceri Temelli Soruların yer aldığı sınavda, yenilenen Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı’na göre (OOMDÖP) matematik dersine ilişkin beş öğrenme alanından soru gelmektedir: Sayılar ve İşlemler, Cebir, Geometri ve Ölçme, Veri İşleme ve Olasılık (MEB, 2018’a).

LGS matematik sorularının konulara, öğrenme alanlarına göre dağılımında ;2018 yılında 5 soru Geometri ve Ölçme alanından gelirken; kalan 15 soru diğer 3 öğrenme alanından gelmiştir.2018 ‘de Veri Analizi alanından soru sorulmamıştır.2019 ‘da ,3 soru Geometri ve Ölçme ,17 soru diğer öğrenme alanlarından

¹ Sorumlu Yazar. Matematik Öğretmeni, Konya Namık Kemal Ortaokulu, muge5258@gmail.com

² Prof. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, aytackurtulus@gmail.com

gelmiştir.2020 yılına geldiğimizde ise; pandemiden ötürü ikinci dönem konuları dahil edilmediğinden Geometri ve Ölçme alanından soru sorulmamıştır. 2021 yılında ,4 soru Geometri ve Ölçme kapsamında gelmiş ,16 soru diğer öğrenme alanlarını ölçmüştür. 2022 yılında, Geometri ve Ölçme alanından gelen soru sayısı 5 ‘e çıkmıştır. Son yapılan 2023 LGS ‘de ise, öğrenciler ülkemizde yaşanan deprem felaketi sebebiyle 2. Dönem konularından muaf tutulmuştur. Geometri ve Ölçme alanındaki konular 2. Dönem öğretildiği için bu senede de bu alandan soru gelmemiştir. (MEB,2023)

2018 ‘de yapılmaya başlanan LGS ‘de, sorular birden fazla kazanımı ölçecek şekilde gelmeye başlamıştır. Geometri ve Ölçme öğrenme alanı dışında gelen 15 adet sorunun ,6 tanesi geometri kazanımı da içermektedir. Geometri tabanlı matematik sorusu olarak da düşünebileceğimiz soru sayısı 2019 ‘da da 6 adet gelmiştir. Bu rakam, pandemiden dolayı geometri kazanımları öğretilmediği için 2020 ‘de 9 ‘a çıkmıştır.2021 ‘de, Geometri ve Ölçme alanı dışında olan 16 sorunun 10 tanesi geometri bilgisi içermektedir. 2021 yılı matematik net ortalamaları, yapılan 5 adet LGS sınavlarındaki en düşük matematik net ortalaması olmuştur. (MEB ,2021).2022 yılında geometri tabanlı matematik soru sayısının 5 ‘e düştüğü gözlemlenmiş, en son yapılan 2023 LGS ‘de ise, geometri tabanlı matematik soru sayısı 6 tane olmuştur.

Tüm bu belirtilen sayısal verilerden anlaşılacağı üzere geometri bilgisinde yeterli olmak, matematik dersinde başarılı olmanın ön koşullarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Geometri harici kazanımlarda, ders işlerken temel kavramları verip geometriyle ilişki kurularak matematik eğitimini geliştirmek, önem kazanmaya başlamıştır. Soyut kalan bu kazanımların, geometriyle somutlaştırılması, geometri bilgilerinin tekrar ölçülmesi, matematik eğitimini zenginleştirebilir.

2018-2023 LGS geometri tabanlı matematik sorularının incelenmesinin amaçlandığı çalışmada;

1. 2018-2023 LGS geometri tabanlı matematik sorularının yıllara göre dağılımı nasıldır? Bu soruların bilişsel düzeyleri nedir?
2. 2018-2023 LGS geometri tabanlı matematik soruları hangi öğrenme alanları ve alt öğrenme alanlarıyla ilişkilidir?
3. Geometri tabanlı sorularında çizim gerektiren soruların yıllara göre dağılımı nasıldır?
4. Geometri tabanlı sorularında çizim verilen soruların dağılımı nasıldır?

alt problemleri ele alınmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılacak olan olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren görsel materyallerin incelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.189).

Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır. Bu tür araştırmalarda, araştırmacı, ihtiyacı olan veriyi, gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edebilir. Bu anlamda doküman incelemesi, araştırmacıya, zaman ve para tasarrufu anlamında katkıda bulunacaktır.

Öte yandan, nitel araştırmalarda gözlem ve görüşme gibi diğer veri toplama yöntemleriyle birlikte kullanıldığında verinin çeşitlendirilmesi amacına hizmet edecek ve araştırmanın geçerliğini önemli ölçüde arttıracaktır.

Çalışmanın amacına bakıldığında, Doküman İncelemesi yönteminin uygun olduğu görülmektedir. Araştırma incelemesinde sorular titizlikle ele alınmış, farklı çözüm yolları denenerek kazanımların birbiriyle ilişkisi değerlendirilmiştir

Çalışmada Bilişsel Alan Basamakları da incelenmeye çalışılmıştır. Bilişsel düzeyler; Bilgi, Kavrama, Uygulama, Analiz, Sentez, Değerlendirme olmak üzere 6 basamaktan oluşmaktadır. Bilgi düzeyinde öğrenciden, temel kavramları, ilkeleri olayları, terimleri, yöntemleri bilmesi, tanınması, hatırlaması ve

ezbere söylemesi gibi bilişsel süreçleri kapsar. Kavramada öğrenci; bilgiyi kendi cümleleriyle ifade etmektedir. Uygulama basamağında öğrenciden, kavrama düzeyindeki öğrenmelerine dayanarak, yeni problemleri çözüme ulaştırması, bilgileri işlemlere uygulaması, hesaplaması, yapıp göstermesi beklenirken, Analiz düzeyine geldiğinde parçalar arasındaki ilişkiyi kurması beklenmektedir. Sentez basamağında, bulduğu ilişkilerle, yeni ve özgün bir fikir ortaya koymalıdır. En üst düzey olan Değerlendirme aşamasında ise; ortaya koyduğu ürünü eleştirebilmesi gerekmektedir. Özetleme, tutarsızlıkları gösterme söz konusudur. Çalışmada incelediğimiz soruların bilişsel düzeyleri belirlenip, tablo ve grafiklere yansıtılmaya çalışılmıştır. Düzey belirlemede ikinci araştırmacı olarak uzman akademisyen yardımına başvurulmuştur.

Materyal-Kaynak

Araştırmada incelenen sorular,2018 -2023 yıllarında çıkmış LGS sorularıdır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, 2018 -2023 MEB tarafından ODSGM sitesi üzerinden yayımlanan 2018 -2023 yıllarında yapılmış olan 120 adet LGS sorusu öncelikli olarak incelenmiş, araştırmacı tarafından çözülen sorularda geometrik tabanlı matematik sorularının içeriği, karşılaşıma oranı hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmadaki 120 soru, araştırmacı tarafından tek tek incelenmiş ve çözülmüştür. Soruların ölçüldüğü kazanımlar ele alınmış ve bu sorular; geometri tabanlı matematik anlayışına göre sınıflandırılmış, sorular incelenirken, şekil çizmeyi gerektiren veya gerektirmeyen durumuna göre detaylı analiz edilmiştir. Analiz ederken, içerik analizi yönteminden faydalanılmıştır.

İçerik analizi, “sözel, yazılı ve diğer materyallerin içerdiği mesajı, anlam ve/veya dilbilgisi açısından nesnel ve sistematik olarak sınıflandırma, sayılara dönüştürme ve çıkarımda bulunmadır” (Tavşancıl ve Aslan, 2001, s. 22).

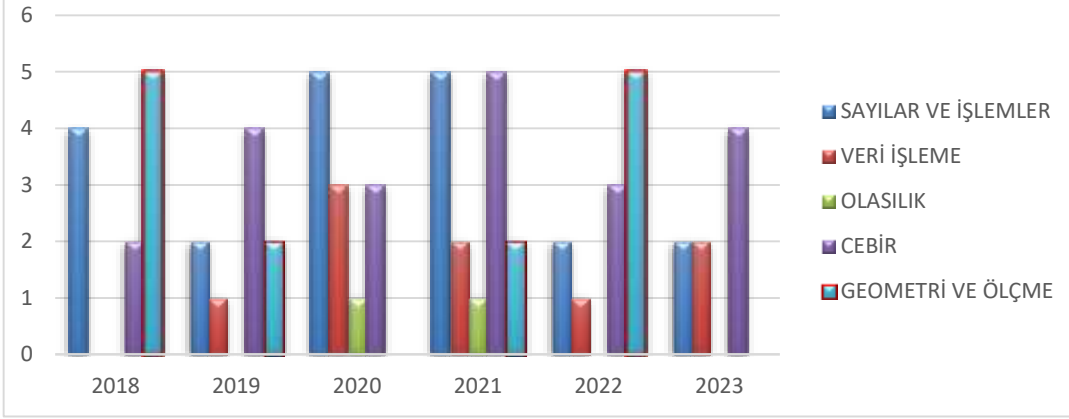
Çalışma esnasında, incelenen sorular matematik dersi öğretim programında (MEB, 2018’a) yer alan öğrenme alanlarına ve alt öğrenme alanlarına göre dağılımları incelenmiştir. Soruların bilişsel düzeyleri, Bloom taksonomisi çerçevesine dayanılarak ele alınmış, bu düzeyler araştırmacı tarafından tablolastırılmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Bu kısımda, LGS 2018 -2023 yıllarında sorulan 120 adet matematik sorusu incelenmiş bu sorularla ilgili bulgular belirlenmeye çalışılmıştır. Birden fazla öğrenme alanı içeren matematik sorularındaki, geometri kazanımlarının, Geometri ve Ölçme öğrenme alanından gelen soruların dağılımı grafikleştirilmiştir. Ayrıca, soruların bilişsel düzeylerine göre incelenmesi yapıp tablolastırılmıştır.

1. ve 2. Alt Problemlere Ait Bulgular

2018 -2023 LGS GEOMETRİ TABANLI MATEMATİK SORU DAĞILIMI



Grafik 1: Öğrenme Alanlarına Göre Geometri Tabanlı Matematik Soru Dağılımı

2018 soru dağılımına bakıldığında 20 sorudan 7 tanesi geometri tabanlı matematik,4 tanesi sadece geometri kazanımı içerdiği görülmektedir. Bahsedilen 7 sorudan 1 tanesi alt öğrenme alanlarından, Çarpanlar ve Katlar,3 ‘ü Kareköklü Sayılar, kalan 3 sorudan 2 tanesi Cebirsel İfadeler ve Özdeşlikler ,1’i Eşitsizlikler konusundan gelmiştir.

2019 LGS soru dağılımında, 7 soru geometri tabanlı ,2 soru ise sadece geometri kazanımı içermektedir. Geometri tabanlı sorulardan alt öğrenme alanlarına göre, 4 soru Cebirsel İfade ve Özdeşlikler, 1’i Çarpan ve Katlar, 1’i Kareköklü İfadeler, 1’i Daire Grafiği konularının içermektedir.

2020 LGS sorularında 12 soru geometri tabanlı soru olarak karşımıza çıkmıştır. Bu soruları alt öğrenme alanına göre inceleyecek olursak, 3 tanesi Cebirsel İfadeler ve Özdeşlikler, 2 ‘si Üslü Sayılar, 3’ü Daire Grafiği, 1’i Kareköklü İfadeler, 1’i Olasılık, 2 si Çarpanlar ve Katlar konularını içermektedir. Bilişsel Düzey olarak bir soru birden fazla kazanım içerdiğinden ilişki kurarak çözüm gerektiğinden, Analiz düzeyinde sorular olduğunu söyleyebiliriz. Pandemi dönemi olduğu için 2.dönem konularından muaf tutulmuş geometri ve ölçme öğrenme alanından soru gelmemiştir.

2021 LGS ‘ye gelindiğinde ,12 soru geometri tabanlı hazırlanmış,2 soru ise sadece geometri kazanımı içeren soru olduğunu söyleyebiliriz. Bu senede sorulan sorularda 3 ayrı öğrenme alanının aynı anda ölçüldüğü göze çarpmaktadır. Alt öğrenme alanına göre sırlayacak olsak; 3 soru Cebirsel İfadeler ve Özdeşlikler,1 soru Eşitsizlikler,1 soru Doğrusal Denklemler ,1 soru Çarpan ve Katlar, 1 soru Üslü Sayılarda İşlemler, 2 soruda Veri Analizi (Daire Grafiği) konularından gelmiştir.2021 senesindeki soruların hepsi en az 2 öğrenme alanı içerdiği ve ilişki kurulup ek çizim yaparak çözülmesi gerektiği için, Analiz düzeyinde sorular olduğunu söyleyebiliriz.

2022 de geometri tabanlı soru sayısı 7 olarak karşımıza çıkmaktadır.2021 yılında geometri tabanlı soru sayısı arttığında, yapıma oranı düşen matematik sorularında 2022 yılında azaltıldığı göze çarpmaktadır. Buna karşılık sadece geometri kazanımı içeren soru sayısı 5’ e çıkmıştır. Alt öğrenme alanlarına göre incelendiğinde; 2 soru Kareköklü İfadeler, 2 soru Cebirsel İfadeler ve Özdeşlikler, 1 soru Doğrusal Denklemler, 1 soru Veri Analizi (Daire Grafiği) konularından gelmiştir. Geometri tabanlı saydığımız bu 7 soru Analiz düzeyindedir. Sadece geometri ve ölçme öğrenme alanı ölçen 5 sorudan 3 ‘nün uygulama ,2’ si analiz düzeyinde hazırlanmıştır.

En son yapılan 2023 LGS ‘de ülkemizde yaşanan deprem sebebiyle, öğrenciler 2. Dönem konularından muaf tutulmuş, Geometri ve Ölçme öğrenme alanı 8. Sınıf konuları bu sınavda sorulmamıştır. Geometri tabanlı olarak değerlendirdiğimiz 8 sorudan 4 ‘ü Cebirsel İfadeler, 2’si Veri Analizi, 2 ‘si de Kareköklü

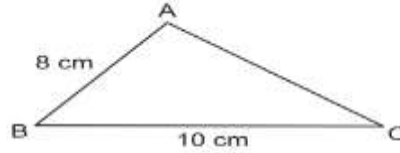
İfadelerden gelmiştir. Sorular birden fazla kazanım içeren birbiriyle bağlantı kurulması gereken sorular olduğu için, Analiz düzeyinde olduğunu söyleyebiliriz

Tablo 1 :2018-2023 LGS Geometri Tabanlı Matematik Sorularının Bilişsel Düzeylerine Göre Dağılımı

Bilişsel Düzey	2018	2019	2020	2021	2022	2023
1.BİLGİ	–	–	–	–	–	–
2. KAVRAMA	–	–	–	–	–	–
3.UYGULAMA	2	1	–	–	3	–
4.ANALİZ	9	8	12	14	9	8
5.SENTEZ	–	–	–	–	–	–
6.DEĞERLENDİRME	–	–	–	–	–	–

Bilişsel düzeylerin incelendiği tabloda soruların çoğunlukla Analiz ve Uygulama düzeyinde sorulduğunu görmekteyiz. Birden fazla öğrenme alanı içeren sorularda, Analiz düzeyi, problem çözme ve uygulama isteyen sorularda Uygulama düzeyi öne çıkmaktadır. Sentez, Değerlendirme gibi üst düzey bilişsel özellik içeren soruların sorulmadığı görülmektedir. Bunun yanında, Bilgi, Kavrama düzeyinde de soru gelmediği görülmüştür. Düzey incelemesini yaptığımız sorulardan birkaç örnek aşağıda paylaşılmıştır.

18.



ABC üçgeninde $m(\widehat{BAC}) > m(\widehat{ABC})$,
 $|AB| = 8$ cm ve $|BC| = 10$ cm'dir.

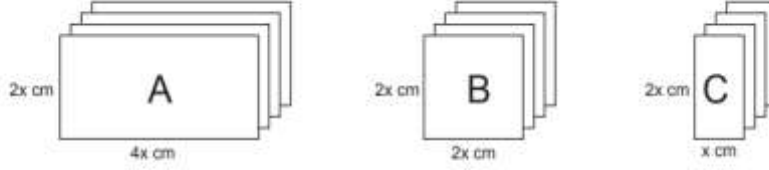
Buna göre $|AC|$ 'nin santimetre cinsinden alabileceği kaç farklı tam sayı değeri vardır?

- A) 5 B) 6 C) 7 D) 8

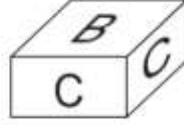
Şekil 1: LGS 2018 Uygulama Düzeyinde Soru Örneği

Şekil 2 deki LGS 2018 A kitapçığı 18 numaralı soru, Geometri ve Ölçme öğrenme alanındaki Üçgenler alt öğrenme alanına ilişkin bir soru olup, problem bilgisi ölçen ve yerine koyarak çözüm yapılması gerektiğinden Uygulama düzeyinde bir soru olduğunu söyleyebiliriz.

4. Aşağıda dikdörtgen şeklindeki A, B, C kartonlarının her birinden dörder adet verilmiştir.



Bu kartonların kenarları çakıştırılarak iki tane kare prizma oluşturuluyor. Bu prizmalardan biri aşağıda verilmiştir.



Kartonların tamamı kullanıldığına göre diğer prizmanın yüzey alanı kaç santimetrekaredir?

- A) $16x^2$ B) $26x^2$ C) $32x^2$ D) $40x^2$

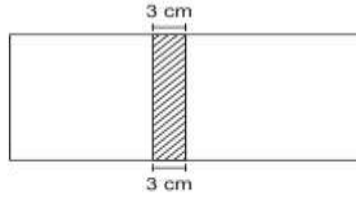
Şekil 2: 2019 LGS Analiz Düzeyinde Geometri Tabanlı Matematik Sorusuna Örnek

2019 LGS A kitapçığı 4. Soru olarak hazırlanan soruda, Geometri Ve Ölçme öğrenme alanına ait, Alan Ölçme, Geometrik Cisimler alt öğrenme ve Cebir öğrenme alanı birlikte kullanılarak çözüm yapılması istenildiği görülmektedir. Soru, bilişsel düzey olarak Analiz düzeyinde uygun bir sorudur.

6.



Kenarlarının uzunlukları santimetre cinsinden 1'den büyük tam sayı olan dikdörtgen şeklindeki kartonlar ve bu kartonların bir yüzlerinin alanları yukarıda verilmiştir. Bu kartonlardan yüzey alanları farklı olan ikisi seçilip 3 cm'lik kısımları üst üste yapıştırılarak aşağıdaki gibi bir dikdörtgen karton oluşturulacaktır.



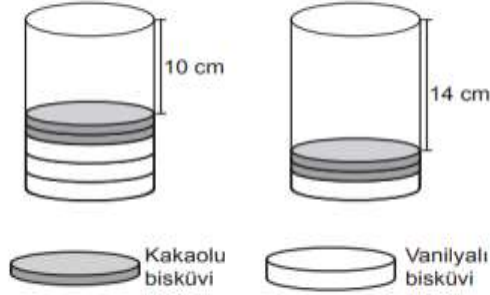
Bu şekilde oluşturulan kartonun bir yüzünün alanı en fazla kaç santimetrekaredir?

- A) 91 B) 130 C) 154 D) 187

Şekil 3: 2019 LGS Analiz Düzeyinde Çizim Yapılmış Geometri Tabanlı Matematik Sorusuna Örnek

Sayılar ve İşlemler öğrenme alanından, Çarpan ve Katlar konusundaki yeterlilik, Geometri ve Ölçme öğrenme alanında bulunan Alan Ölçme kullanılarak sınındığı görülmektedir. Soruda alanların çarpanları ve olası durumların yazılması, bahsedilen durumla birleştirip çözülmesi gerektiğinden, Analiz düzeyinde bir sorudur.

14. Yükseklikleri eşit olan dik dairesel silindir şeklindeki iki eş pakete kakaolu ve vanilyalı bisküviler, tabanları çakışacak şekilde aşağıdaki gibi tek sıra hâlinde yerleştiriliyor.



Kakaolu bir bisküvinin yüksekliği vanilyalı bir bisküvinin yüksekliğinin yarısı kadardır. Paketlerden birine üç vanilyalı, iki kakaolu bisküvi konduğunda paketin boş kalan kısmının yüksekliği 10 cm; diğer pakete bir vanilyalı, iki kakaolu bisküvi konduğunda paketin boş kalan kısmının yüksekliği 14 cm oluyor.

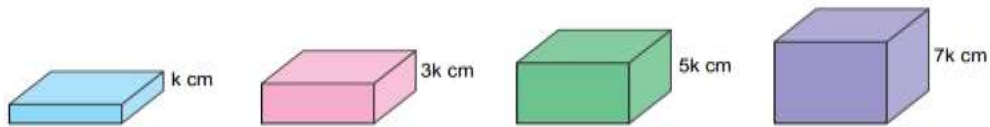
Tam dolu bir paketteki vanilyalı bisküvi sayısı kakaolu bisküvi sayısına eşit olduğuna göre bu pakette kaç tane bisküvi vardır?

- A) 10 B) 12 C) 16 D) 18

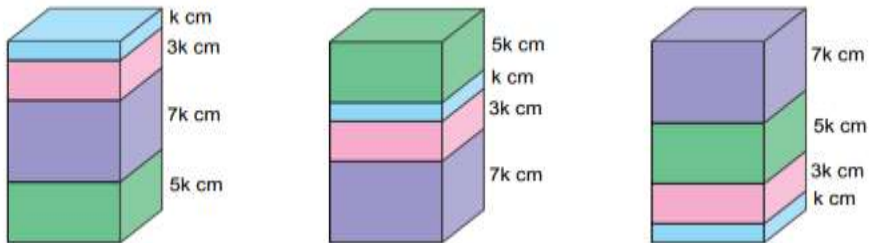
Şekil 4: 2019 LGS Analiz Düzeyinde Geometri Tabanlı Matematik Soru Örneği

Cebir öğrenme alanındaki Doğrusal Denklemler alt öğrenme alanı düzeyini ölçen soru, Geometri ve Ölçme öğrenme alanından, Geometrik Cisimlerde bilgi düzeyinde silindir ve silindirde yükseklik kavramı ile fark edilmesi gerektiğinden, analiz düzeyinde geldiğini söyleyebiliriz.

6. Yükseklikleri santimetre cinsinden birer tam sayı olan aşağıdaki dikdörtgenler prizması şeklindeki kutuların her birinden üçer adet vardır.



Bu kutular aşağıdaki gibi üst üste dizilerek üç ayrı blok oluşturulmuştur.



Bloklardaki kutuların yerleri değiştirilmeden bu üç blok üst üste konularak bir kule oluşturuluyor. Daha sonra kulenin en üstünde bulunan kutu alınıyor.

Son durumda bu kulenin yüksekliğinin santimetre cinsinden değeri aşağıdakilerden hangisi olamaz?

- A) 94 B) 90 C) 86 D) 82

Şekil 5: 2020 LGS Analiz Düzeyinde Geometri Tabanlı Matematik Sorusu Örneği

Şekil 6'daki soru Sayılar ve İşlemler öğrenme alanındaki, Çarpan ve Katlar alt öğrenme alanı ile ilgili yeterlilik, Geometri ve Ölçme öğrenme alanından bulunan, Geometrik Cisimler alt öğrenme alanı birarada kullanılmış, bu iki öğrenme alanındaki ilişki ve 3 farklı durumdaki olasılıklar istenildiğinden sorunun Analiz düzeyinde olduğunu söyleyebiliriz.

- 12.** Alanı 1050 cm^2 olan kare şeklindeki bir panoya kenarlarından birinin uzunluğu 5'in tam sayısı kuvveti, diğerinin uzunluğu 2'nin tam sayısı kuvveti olan dikdörtgen şeklindeki bir afiş, pano yüzeyinden taşmayacak şekilde asılacaktır.

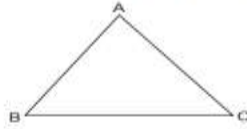
Buna göre afişin bir yüzünün alanı en fazla kaç santimetrekaredir?

- A) 1000 B) 800 C) 640 D) 400

Şekil 6: 2020 LGS Çizim Gerektiren Analiz Düzeyinde Geometrik Tabanlı Matematik Soru Örneği

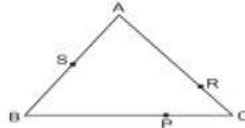
Şekil 7'deki soru, Sayılar ve İşlemler öğrenme alanındaki 2 ayrı alt öğrenme alanını içermektedir. Kareköklü Sayılar, Üslü Sayılar bilgisindeki yeterlilik, Geometri kazanımlarındaki Alan Ölçme alt öğrenme alanıyla sınındığı ve şekil çizerek yapılabilecek bir soru olduğu için Analiz düzeyinde bulunmaktadır. Geometri tabanlı matematik sorusuna verilebilecek güzel bir örnek diyebiliriz.

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



Efe bu ipin bir ucunu;

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



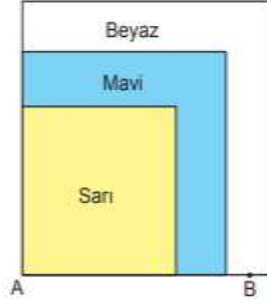
[BP] > [AS] > [CR] olduğuna göre ABC üçgeninin iç açılarının ölçülerinin doğru sıralanışı aşağıdakilerden hangisidir?

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

Şekil 7: 2021 LGS Analiz Düzeyinde Sorulmuş Soru Örneği

Şekil 8'deki 2021 LGS A kitapçığı 16 numaralı soru, Geometri ve Ölçme öğrenme alanındaki alt öğrenme alanı olan Üçgenler konusunda açı kenar ilişkisi, standart olmayan ölçülerle bulunmasını gerektiren Analiz düzeyinde bir sorudur. 2018 yılından itibaren sorulan en farklı geometri sorusu olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz.

8. Kare şeklindeki sarı, mavi ve beyaz kartlar, ikişer kenarları ve birer köşeleri A noktasında çakışacak biçimde üst üste yapıştirılarak aşağıdaki şekil elde edilmiştir.



Şekilde görünen farklı renkteki bölgelerin alanları birbirine eşit ve sarı bölgenin çevresinin uzunluğu 20 cm'dir.

A noktasına uzaklığı santimetre cinsinden doğal sayı olacak biçimde, beyaz bölgenin kenarında şekildeki gibi bir B noktası işaretleniyor.

Buna göre, A ve B noktaları arasındaki uzaklık kaç santimetredir?

- A) 9 B) 8 C) 7 D) 6

Şekil 8: 2022 LGS Çizim Verilmiş Analiz Düzeyinde Geometrik Tabanlı Matematik Sorusuna Örnek

2022 LGS de A kitapçığı 8. Soru, Sayılar ve İşlemler öğrenme alanında, Kareköklü Sayılarda Tahmin Etme kazanımı, Geometri öğrenme alanından, Alan Ölçme, Uzunluk Ölçme alt öğrenme alanları ile birlikte sorulmuş bu kazanımlar arası ilişki kurularak çözüm istediği için, Analiz düzeyindedir.

15. a, b, c, d birer doğal sayı olmak üzere

$$\begin{aligned} a\sqrt{b} + c\sqrt{b} &= (a+c)\sqrt{b} \\ a\sqrt{b} - c\sqrt{b} &= (a-c)\sqrt{b} \\ a\sqrt{b} \cdot c\sqrt{d} &= (a \cdot c)\sqrt{b \cdot d} \text{ dir.} \end{aligned}$$

Her birinin çevresinin uzunluğu $24\sqrt{2}$ cm olan eşkenar üçgen şeklindeki 6 adet sarı bayrak, köşeleri birbirleriyle, kenarları ise ipe çakışacak biçimde Şekil I'deki gibi bir ipe dizildiğinde ipin iki ucunda da boşluk kalmamıştır.



Aynı ipe, Şekil I'de verilen bayraklardan 4 tanesi ve eşkenar üçgen biçimindeki özdeş 3 mavi bayrak, köşeleri birbirleriyle, kenarları ise ipe çakışacak biçimde Şekil II'deki gibi dizildiğinde ipin her iki ucunda da boşluk kalmamıştır.



Buna göre, mavi bayraklardan birinin bir kenarının uzunluğu kaç santimetredir?

- A) $2\sqrt{2}$ B) $\frac{8\sqrt{2}}{3}$ C) $4\sqrt{2}$ D) $\frac{16\sqrt{2}}{3}$

Şekil 9: 2023 LGS Analiz Düzeyinde Gelmiş Geometri Tabanlı Matematik Sorusu Örneği

Şekil 10 'da belirtilen 2023 LGS A kitapçığı 15 numaralı soruda, Sayılar ve İşlemler öğrenme alanındaki, Kareköklü Sayılar alt öğrenme alanı kazanımlarını ölçülürken, Geometri ve Ölçme öğrenme alanıyla ilişkilendirilmiştir. Diğer birden fazla kazanım ölçen sorularda olduğu gibi Analiz düzeyindedir diyebiliriz.

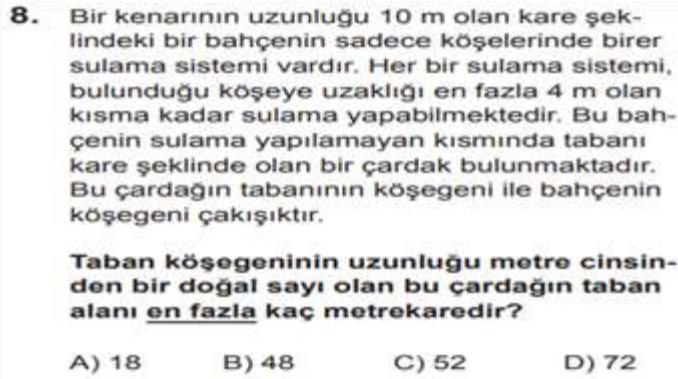
Tablo 2: Alt Öğrenme Alanlarına Göre Geometri Tabanlı Matematik Soru Dağılımı

Alt Öğrenme Alanı	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Çarpanlar ve Katlar	2	1	1	1	0	0
Üslü Sayılar	0	0	2	1	0	0
Kareköklü Sayılar	2	1	2	3	2	2
Cebirsel İfadeler ve Özdeşlik	1	3	3	2	2	4
Olasılık	0	0	1	1	0	0
Veri İşleme	0	1	3	2	0	2
Doğrusal Denklemler	0	1	0	1	1	0
Eşitsizlikler	1	0	0	1	0	0
Üçgenler	2	3	0	3	3	0
Dönüşüm Geometrisi	1	0	0	0	1	0
Geometrik Cisimler	2	1	0	0	1	0

Tablo 2, incelendiğinde, Geometri Tabanlı Matematik sorularının çoğunlukla, Cebirsel İfadeler ve Özdeşlikler, Kareköklü Sayılar alt öğrenme alanlarında yoğunlaştığı görülmektedir. Çarpanlar ve Katlar alt öğrenme alanı geometride rahatlıkla kullanılabilirken 2022 ve 2023 yılında soru gelmemiştir. Üslü Sayılar, Olasılık alt öğrenme alanları 2020 ve 2021 yıllarında kullanılmış, diğer yıllarda sorulmamıştır.

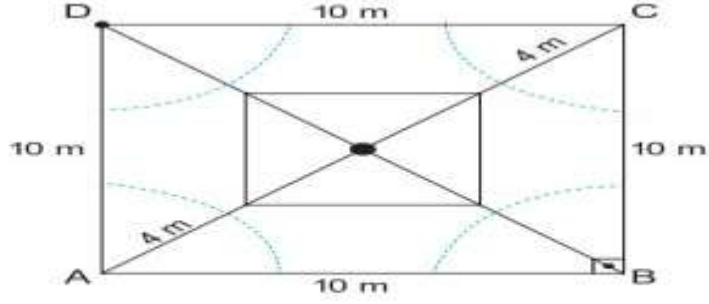
3.ve 4. Alt Problemlere Ait Bulgular

Çizim gerektiren soru sayısı, yapılan 6 LGS sınavında, 5 adet geldiği söylenebilir. Bu yıllarda karşımıza çıkan 16 soru için de ek çizim, geometrik inşa yapabilme yetisi gerekmektedir.



Şekil 10: Geometri Tabanlı Çizim Gerektiren Matematik Soru Örneği

2018 LGS ‘de A kitapçığı 8. Soru olarak sorulan Şekil 10 ‘daki problem, görsel herhangi bir şekil içermemesine rağmen, geometri kapsamında çizilerek yapılması gereken bir sorudur. Öğrenme alanı olarak, Geometri Ve Ölçme, alt öğrenme alanından, Üçgenler konusunu ölçmektedir. Bu Sorunun çözümünde, öğrencilerden beklenen geometrik inşa aşağıya çizilip, çözülmüştür. Sorunun çözümünde, Kareköklü Sayılar, Üçgenler ve Eşitsizlikler alt öğrenme alanları ilişkilendirilmiştir. Aynı zamanda, bir çember hareketi gerçekleştiğini fark etmeleri beklenmiştir.



ABCD kare bahçe [DB] ve [AC] köşegen
 $|DB| = |AC| = 10\sqrt{2}$ m
 Sulama sisteminden dolayı iki köşeden 4 m azaltılmalı
 Kare masanın köşegeni en fazla $(10\sqrt{2} - 8)$ m olabilir.

$$10\sqrt{2} = \sqrt{200}$$

$$\sqrt{200} < 15$$

$$\sqrt{200} - 8 < 15 - 8$$

$$10\sqrt{2} - 8 < 7$$

Dolayısıyla $10\sqrt{2} - 8$ sayısından küçük en büyük doğal sayı 6'dır. Buradan köşegenler çarpımının yarısından istenilen karenin alanı $\frac{6 \cdot 6}{2} = 18 \text{ m}^2$ bulunur.

Cevap A

Şekil 11: LGS 2018 A Kitapçığı 8. Soru Çözümü

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

2023 Eğitim vizyonunda da belirtildiği gibi, eğitim sistemimizdeki sınavlarımızın tamamı; içeriğine, soruların yapısı ise amacına göre yeniden düzenlenmiştir. MEB 2018' de LGS de değişikliğe gitmiş, sınavda öğrencilerin okuduğunu anlama, yorumlama, analiz etme, problem çözme becerilerini ölçen sorular yöneltmeye başlamıştır.

Araştırmacının gözlemlerine göre; Matematik dersinden gelen sorular ,2018 öncesinde yapılmış sınavlardaki sorulardan, içerik, kazanım, bilişsel düzey olarak farklı ve daha üst beceri gerektiren sınavlar olduğu söylenebilir. 2018' de sorulan 20 sorudan 5 tanesi geometri ünitesi kapsamında şekil çizilerek verilen sorular olurken, kalan 15 sorudan 6'sı geometri kazanımı dışındaki becerileri ölçen sorular olmuş ve bu sorularda geometrik tabanlı, çizim gerektiren veya çizilmiş olarak verilen geometri bilgisini de ölçmüştür. Diğer yılları ve en son yapılan 2023 LGS' yi de incelediğimizde, geometri kazanımı haricindeki öğrenme alanlarında, temel alan ölçme, uzunluk ölçme, geometrik cisim bilgileri de bilinmesi gerektiği kanısına varılmıştır. Bu birden fazla kazanımı ölçen beceri temelli sorularda, geometri içeren soru adedi arttığı dönemde matematik testi Türkiye geneli net ortalamasının düştüğü gözlemlenmiştir (MEB, 2021).

Araştırmanın bulguları sonucunda, geometri tabanlı matematik sorularının bilişsel düzey olarak, birden fazla kazanım içerdiği ve bunlar arasında ilişki kurulması gerektiğinden çoğunlukla analiz düzeyinde olduğu söylenebilir. Uygulama düzeyinde sorulara da yer verilmiştir.

Geometrik tabanlı sorularda öğrenme alanı olarak ağırlıklı olarak: Sayılar ve İşlemler, Cebir öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilmiş, Veri İşleme ve Olasılık öğrenme alanlarıyla daha az ilişkilendirildiğini söyleyebiliriz

Öneriler

Araştırmadan elde ettiğimiz bulgularla, uygulama yapan öğretmenlere, LGS ve MEB ders kitapları için soru hazırlayanlar için önerilerde bulunabiliriz. Bunlar:

- Matematik eğitiminde, ilkokuldan itibaren geometriye ayrılan süre arttırılarak, geometrik düşünmenin önemi vurgulanabilir

- Soyut kalan öğrenme alanları, geometriyle zenginleştirilebilir.
- Ders kitapları, bu sorulara uygun hale getirilebilir.
- Okullarda, her kademedede geometri şekilleri, sembolleri yaygınlaştırılabilir. Şekillerin özellikleri birbirleriyle ilişkilendirilerek öğretilir.
- Bilişsel düzeyde, Uygulama ve Analiz düzeyi haricindeki düzeylerden sorular hazırlanabilir.

Kaynakça

- Altun, H. (2018). Lise Öğrencilerinin Geometri Ders Başarılarının Van Hiele Geometrik Düşünme Düzeylerine Göre İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(11).
- Çelenli, M, Taşpınar Şener, Z. & Aydoğdu, M. Z. (2022). Beceri Temelli Matematik Sorularının Orantısal Akıl Yürütme Problem Türlerine Göre İncelenmesi. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, (40), 161-169
- Delice, A., & Sevimli, E. (2010). Geometri problemlerinin çözüm süreçlerinde görselleme becerilerinin incelenmesi: Ek çizimler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31(31), 83-102.
- Değirmenci, S, Karamustafaoğlu, S (2019) Kitap İncelemesi PISA VE TIMSS Mantığını Ve Sorularını Anlama
- Duran, B., & Bahadır, E. (2022). Matematik eğitiminde beceri temelli sorulara ilişkin araştırmaların tematik analizi ve matematik eğitimine yansımaları. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 538-550
- Erden, B. (2020). Türkçe, matematik ve fen bilimleri dersi beceri temelli sorularına ilişkin öğretmen görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 270-292.
- Gürakar, Ö., Bulut, M. M., Ilgın, E., Yılmaz, V., & Yaman, B. B. (2021). Merkezi Sınavlarda Karşılaşılan Katlama ve Kesme İçerikli Geometri Sorularının İncelenmesi.
- Horzum, T. & Kılıç, Z. N. (2016). Ortaokul öğrencilerinin bazı geometri sembollerine ilişkin anlayışları. *Eğitim, Bilim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 113-132
- Keleş, T. ve Hacısalihoğlu-Karadeniz, M. (2015). 2006-2012 yılları arasında yapılan öss, ygs ve lys matematik ve geometri sorularının Bloom Taksonomisinin bilişsel süreç boyutuna göre incelenmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(3), 532-552.
- Kürtüncü, S (2021) 6. Ve 7. Sınıflar Düzeyinde Beceri Temelli Testler E-Kitaplarının Zihnin Geometrik Aışkanlıklarına Göre İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 10 (2)
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2018). Matematik Dersi Öğretim Programı. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018a). Ortaokul matematik dersi (5,6,7 ve 8. sınıflar) öğretim programı ve klavuzu. MEB. İçinde MEB basımevi.
- MEB, (2018b). 2023 Eğitim vizyonu. <https://2023vizyonu.meb.gov.tr> adresinden erişilmiştir,
- UĞUREL, I., MORALI, H. ve KESGİN, Ş. (2012). OKS, SBS ve TIMSS Matematik Sorularının ‘MATH Taksonomi’ Çerçevesinde Karşılaştırmalı Analizi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 423-444
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller için İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri. Epsilon Yayınevi, İstanbul
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (11. baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

Öğretmenlik Meslek Kanunu ve Kariyer Basamakları Sınavına İlişkin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri

Mehmet SAĞLAM¹
Yozgat Bozok Üniversitesi

Dilşat PEKER ÜNAL²
Yozgat Bozok Üniversitesi

Mustafa ASLANDEREN³
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Özet

Ülkemizde son dönemlerde eğitim alanında ciddi bir hareketlilik yaşanmış ve çok sayıda düzenlemeye ve değişikliğe gidilmiştir. Yapılan bu düzenlemelerin ne anlama geldiği, muhtemel sonuçlarının ne olacağı ve bu sonuçlara ne gibi çözüm önerileri sunulacağı hususunda, kesin sonuçların olduğunu belirtmek oldukça güç bir durumdur. Son dönemlerde yapılan değişiklik ve düzenlemelerden biri de Öğretmenlik Meslek Kanunu'dur. Bu çalışmada da güncel bir probleme dönüşen Öğretmenlik Meslek Kanunu (ÖMK) ve Kariyer Basamakları Sınavı (KBS) ile ilgili öğretmen görüşlerinin saptanması amaçlanmıştır. Nitel araştırmalardan görüşme yöntemi ile gerçekleştirilen bu araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında, Kırşehir ve ilçelerinde görev yapan görev yapan, 19.11.2022 tarihinde kariyer basamakları sınavına giren 25 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler öğretmenlerin bağlı oldukları okullara giderek yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Toplanan verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Ulaşılan bulgular ışığında, Öğretmenlik Meslek Kanununun ve kariyer basamakları sınavının ihtiyaçları tam olarak karşılamadığı ve yeniden ele alınıp geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılabılır. Bu genel sonuç çerçevesinde sonuçlar alanyazınla desteklenerek; Öğretmenlik Meslek Kanununun amacı, nitelikleri, öğretmen seçimi, aday öğretmenlik ve kariyer basamakları hususunda bir takım öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik Meslek Kanunu (ÖMK), Kariyer Basamakları Sınavı, Okul Öncesi Öğretmeni

Opinions of Preschool Teachers On The Teaching Professional Law and Career Steps Exam

Abstract

In our country, there has been a serious movement in the field of education recently and many regulations and changes have been made. It is very difficult to state that there are definitive conclusions about what these regulations mean, what their possible consequences will be, and what solutions will be offered to these consequences. One of the recent changes and regulations is the Teaching Profession Law. In this research, it is aimed to determine the opinions of teachers regarding the Teaching Profession Law (ÖMK) and Career Steps Examination (KBS), which have become a current problem. The study group of this research, which was conducted with the interview method from qualitative research, consists of 25 pre-school teachers who worked in Kırşehir and its districts in the 2022-2023 academic year and took the career ladder exam on 19.11.2022. A semi-structured interview form prepared by the researchers was used as a data collection tool in the study. The interviews were conducted face to face by visiting the schools where the teachers were affiliated. Descriptive analysis method was used to analyze the collected data. In the light of the findings, it can be concluded that the Teaching Vocational Law and the career stages exam do not fully meet the needs and should be reconsidered and developed. Within the framework of this general conclusion, the results are supported by the literature; A number of suggestions have been presented regarding the purpose of the Teaching Profession Law, qualifications, teacher selection, candidate teaching and career stages.

Key Words: Teaching Vocational Law, Career Steps Exam, Preschool Teacher

¹ Prof. Dr. Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, mehmet.saglam@yobu.edu.tr, 0000-0002-7166-7393

² Sorumlu Yazar. Doç. Dr. Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, dilsat.unal@yobu.edu.tr, 0000-0002-1370-4950

³ Öğr. Gör. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Çiçekdağı MYO, Çocuk Gelişimi Bölümü, mustafa.aslanderan@ahievran.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4070-3056>

Giriş

Bireylerin davranışlarını yön ve şekil vermek, insanlık tarihinin en önemli sorun alanlarından biri olagelmıştır. Gün geçtikçe bu sorun toplumsal yaşamda kendini daha etkin şekilde hissettirmektedir. Yaşanan sorunlara çözüm üretmek eğitim sistemlerinin temel amacı olarak ifade edilebilir. Bu bağlamda eğitim alanının da bir takım değişimlerin ve güncellemelerin yapılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Eğitim sistemlerinin yürütücüsü olarak bilinen öğretmenlerde şüphesiz bu değişim ve gelişim süreçlerinin öznesi olarak yer almaktadırlar (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Öğretmenler, öğrencilerini gelişim ve değişimlere ayak uydurmaları ve kendini geliştirmeleri için çaba sarf eden eğitim alanında meslek insanı olarak tanımlanabilir. Öğretmenlerin gelişen ve değişen durumlara sadece öğrencilerini değil kendilerini de hazırlayarak uyum sağlamada sıkıntı yaşamamaları gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki alanında yetkin, demokratik, açık fikirli olması aynı zamanda toplumsal sorunlarla ilgili bir birey olması gerektiği belirtilebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğrencilerine model olmaları ve mesleki alanda donanımlı olmalarının beklendiği ifade edilebilir (Sezer, 2019).

Öğretmenlerin mesleki anlamdaki görev ve sorumlulukları genellikle yazılı kurullarla belirlenmektedir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda öğretmenliğin bir meslek olarak özellikleri, görevleri belirtilmektedir. Aynı zamanda öğretmenliğin bir uzmanlık gerektirdiği ve öğretmenlik mesleği için özel alan eğitimi, genel kültür ve pedagojik formasyonun gerekli olduğu da belirtilmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda onları geliştirebilmeleri ve mesleklerinin iyi bir şekilde icra edebilmeleri için birçok alanda yeterliliklere sahip olmalıdırlar. Bununla birlikte öğretmenlerden diğer mesleklere göre daha çok görev ve sorumluluk üstlenmesi beklendiği de ifade edilebilir (Can, 2019).

Okul öncesi öğretmenin ise diğer öğretmenlere göre daha fazla görev ve sorumluluk üstlenmesi gerektiği ifade edilebilir. Çünkü okul öncesi dönemi öğrencileri, okul yaşantılarına ilk bu dönemde başladığından ve ilk izlenimleri ileriki yaşlarda okula bakış açısını şekillendireceğinden kritik öneme sahiptir. Bununla birlikte okul öncesi öğretmenlerinin kişilikleri ve tutumları çocukların öğretmene bakış açısını da etkilemektedir (Sak, 2005).

Öğretmenlik mesleğinin özellikleri hakkındaki genel görüş, öğretmenlerin öğrencilerinin yeteneklerini keşfederek geliştirmelerine odaklanan ve aynı zamanda onlara model olan profesyonel bir meslek olduğudur. Öğrencilerin yetiştirilmesi ile birlikte kültürün korunması ve geliştirilmesi, milli, manevi ve ahlaki değerlerin yaşatılması gibi fonksiyonları öğretmenlik mesleğinin önemini göstermektedir (Polat ve Özdemir, 2018).

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin geliştirilmesi için bu faaliyetlerin yürütücüsü konumunda olan öğretmenlerin gelişiminin sağlanması gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin önündeki engellerin belirlenerek ortadan kaldırılması önem arz etmektedir (Can, 2019). Diğer taraftan eğitim alanında yapılan değişim ve gelişmeler beraberinde eğitim politikalarının da güncellenmesini de gerekli kılmıştır. Eğitim politikaları güncellenirken değişen koşullara ayak uydurması gerekmektedir. Ülkenin eğitim politikasında hissedilen gelişmeler, eğitim sistemlerinde ve programlarında güncellemelerin yapılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Minaz ve Dikmen, 2019).

Bu gerekliliklerin yanında öğretmenlerin nitelik ve statülerinin de iyileştirilmesi üzerinde durulmaktadır. Öğretmenlik mesleği en eski mesleklerden biri olmasına rağmen ülkemizde mesleğin geliştirilmesi ve cazip hale getirilmesine ilişkin problemler günümüzde de devam etmektedir. Bu nedenle eğitim programları üzerine yapılan çalışmaların yanı sıra öğretmenlerin nitelik ve statülerinin iyileştirilmesine özel bir önem verilmelidir. İngiltere, Almanya, Kanada, Çin ve Avustralya dahil olmak üzere dünyanın bir çok ülkesinde, öğretmenlik meslek kanunun olduğu ifade edilebilir. Ülkemizde ise 14.02.2022 tarihine kadar böyle bir kanun uygulanamamıştır. Bu tarihte kabul edilen "Öğretmenlik Meslek Kanunu" ile bu alandaki eksiklik giderilmeye çalışılmıştır (İş ve Birel, 2022).

Avrupa ülkelerinde öğretmenlik mesleği kariyerlerinin ülkelere göre değişiklik göstermekle birlikte hiyerarşik ve yatay bir seyir izlediği belirtilebilir. İngiltere, Fransa, Almanya, Polonya, Slovakya, Slovenya ve Litvanya hiyerarşik bir kariyer yapısı benimsemekte ve her bir basamakta artan bir sorumluluğun ve ödemelerin olduğu görülmektedir. Finlandiya, Norveç, Hollanda, Belçika, Danimarka, İsviçre, İtalya, İspanya ve Portekiz ise yatay kariyer basamaklarını benimsemektedirler. Burada da görev süreleri ve performanslar ön plana çıkmaktadır. Bununla birlikte ABD’de ise öğretmenlik kariyer basamakları inovatif bir anlayışla ek sorumluluklar getirecek şekilde düzenlenmektedir. Yüksek maaş ve yeni unvanlar almak isteyen öğretmenler, ek sorumlulukları alarak yeni roller üstlenmektedirler. Eyaletlere göre değişen bu sistemde Model Öğretmen, Mentor Öğretmen ve Uzman Öğretmen gibi unvanların ve basamakların mevcut olduğu belirtilebilir (Altan ve Özmuş, 2022).

Öğretmenlik Meslek Kanunu, aslında 2005 yılında yayınlanan yönetmelik ile yürürlüğe girmiştir. Bu dönemde aday öğretmenlikten sonra, öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen şeklinde üç kariyer basamağına ayrılmıştır. 2006 yılında da uzman öğretmenlik sınavı yapılmıştır. Sınav sonrasında ortaya çıkan sorunlar yasal boyutlara ulaştığından sınavlar tekrarlanamamıştır. O dönemden beri tartışmaları ve problemleri sürekli gündem de olan bu kanun 3 Şubat 2022 tarihinde TBMM’de kabul edilerek yasallaşmış ve 14 Şubat 2022 tarihinde de 31750 sayılı Resmi Gazete de yayımlanarak tekrar yürürlüğe girmiştir (İş ve Birel, 2022). Kanunun yürürlüğe girmesi ile birlikte de 19 Kasım 2022 tarihinde 81 ilde Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yazılı Sınavı gerçekleştirilmiştir.

Öğretmenliğin, uzman öğretmen ve başöğretmen şeklinde basamaklara ayrıldığı bu meslek kanununda bu unvanlarda aranacak şartlar, görev sorumluluklar tam olarak belirlenmiştir. Bu sebeple eğitim-öğretim süreçlerinde farklı unvandaki öğretmenlerin aynı işi yaparak farklı ücrete tabii olmaları öğretmenler arasında tartışmalara ve kutuplaşmalara neden olabilir (Altan ve Özmuş, 2022). Her ne kadar eksiklikleri gidermek için çıkarılmış bir kanun olsa da kendi bünyesinde de bir takım eksikliklerinin olduğu ileri sürülebilir. Bu nedenle yeni yürürlüğe giren bu kanun ve içeriğini inceleyen çalışmaların yapılması öğretmenlerin sorunlarına ışık tutacağı ifade edilebilir.

Akyıldız, Filiz ve Kayser (2019) tarafından gerçekleştirilen okul müdürlerinin 2023 eğitim vizyon belgesinde yer alan yöneticilerin mesleki gelişimlerine ilişkin düzenlemelere yönelik görüşlerinin incelendiği çalışmada, Öğretmenlik Meslek Kanunu’nun çıkarılmasının yöneticilerce çoğunlukla olumlu karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlik mesleğinin imajı hakkındaki görüşlerin incelediği bir başka çalışmada ise öğretmenlerin genel olarak kendi meslek imajlarını olumsuz gördükleri ve giderek daha da olumsuz olduğu kanısındalar. Öğretmenlik mesleğine olumlu katkı sağlayabilmek adına; mesleki gelişim, ekonomik iyileştirme ve mesleki bir statünün verilmesinin gerektiği ifade edilmektedir (Özdemir ve Orhan, 2019). "Öğretmenlik Kariyer Basamakları Hakkında Öğretmen Görüşleri" başlıklı bir başka çalışmada; öğretmenlere uygulanan sınavın mesleki gelişime katkı sağlamayacağı ve sınavın yerine kıdeme dayalı bir kariyer sisteminin gerekli görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır (Özdemir, Doğan ve Demirkol, 2022). Aynı sınava ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin alındığı bir başka çalışmada da uygulanan sınavın birer kariyer basamağı olmadığından, öğretmenlerin deneyimlerini açığa çıkarmaktan uzak olan formalite bir sınav olduğundan bahsedilmektedir (Baş, Kibar Furtun, Kapusuzoğlu ve Ulu Aslan, 2023). Üstün ve Aydın (2022) tarafından gerçekleştirilen, öğretmenlik meslek kanunu hakkında okul yöneticilerinin görüşlerini aldıkları çalışmada, toplumda öğretmenlik mesleğine olan saygınlığı azaldığı ve çıkan kanunun bu durumu değiştirebilecek nitelikte olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı kanun hakkında öğretmenlerin görüşlerinin alındığı bir başka çalışmada, kanunun faydalı durumlarının olmasının yanında içeriği hakkında eksikliklerin olduğu belirtilmektedir (Gül ve Güngör, 2022). Öğretmenlik meslek kanunu ve kariyer basamakları hakkında öğretmenlerin sosyal medyaya (Twitter) yansıyan tepkileri duygu analizi ile araştırılmış ve Twitter’ın kamusal halkla ilişkilerdeki önemi ve veri işlemenin kamusal halkla ilişkiler politikalarının şekillenmesindeki etkin rolü açıkça görülmüştür (Tarakcı, 2023). Öğretmenlik meslek kanunundaki uzman öğretmenlik kariyerine yönelik öğretmen görüşlerinin alındığı bir çalışmada, uzman

öğretmen yetiştirme programının yetersiz ve gereksiz olduğu aynı zamanda uzman öğretmenlik unvanının teoriden ziyade uygulama ile olabileceği belirtilmektedir (Avcı ve Kayıran, 2023).

Her alanda olduğu gibi eğitim alanında da gelişim ve değişimin hızlı bir ilerleyişinin olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlik mesleğinin gelişimini de etkilemektedir. Zira öğretmenlerin mesleki kariyerleri ve öğretmenlik statüleri açısından belirsiz bir tablo ile karşı karşıya kalmaları bu konular üzerine yapılan çalışmalar açısından da kritik bir önem taşımaktadır. Alanyazında da (Akyıldız, Filiz ve Kayser, 2019; Altan ve Özmusul, 2022; İş ve Birel, 2022; Üstün ve Aydın, 2022) belirtildiği gibi öğretmenleri ilgilendiren yasa, mevzuat, kanun gibi konular üzerine yapılan çalışmalar öğretmenlerin bu alanlardaki problemlerinin çözümüne katkı sağlayacaktır.

Öğretmenlerin Öğretmenlik Meslek Kanunu ve Kariyer Basamakları Sınavına yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada meslek kanununun ve kariyer basamakları sınavının doğurduğu sonuçların ayrıntılı olarak incelenmesinden ötürü önem arz etmektedir. Ayrıca konunun güncelliği ve büyük bir kitleyi ilgilendirmesi hususları göz önüne alındığında çalışmanın ilgili alanyazına önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın genel amacını okul öncesi öğretmenlerinin, Öğretmenlik Meslek Kanununa ve Kariyer Basamakları Sınavına yönelik görüşlerini belirlemek oluşturmaktadır. Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

- Okul öncesi öğretmenlerinin, Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda yer alan “öğretmenlerin nitelikleri ve seçimine ilişkin görüşleri” cinsiyet, kıdem, yaş ve idarecilik görevi bulunmasına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin, Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda yer alan “aday öğretmenliğe ilişkin görüşleri” cinsiyet, kıdem, yaş ve idarecilik görevi bulunmasına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin, Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda yer alan “öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin görüşleri” cinsiyet, kıdem, yaş ve idarecilik görevi bulunmasına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin, “Kariyer Basamakları sınavının amacına yönelik görüşleri” cinsiyet, kıdem, yaş ve idarecilik görevi bulunmasına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin, “Kariyer Basamakları sınavının uygulanışına yönelik görüşleri” cinsiyet, kıdem, yaş ve idarecilik görevi bulunmasına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin, “Kariyer Basamakları sınavında yer alan sorulara yönelik görüşleri” cinsiyet, kıdem, yaş ve idarecilik görevi bulunmasına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin, “Kariyer Basamakları sınavının öğretmenler üzerindeki etkilerine yönelik görüşleri” cinsiyet, kıdem, yaş ve idarecilik görevi bulunmasına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma nitel araştırma modeline göre hazırlanmıştır. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel verileri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, doğal ortamlarda olayları gerçekçi bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin takip edildiği araştırma olarak ifade edilebilir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Nitel araştırmada veri toplama araçlarından olan görüşme, araştırma sorularına yanıt vermek için kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinde sıklıkla kullanılan bir teknik olan görüşme, önceden belirlenmiş bir konu ya da amaca yönelik soru sorma ve yanıtları alma şeklinde gerçekleştirilen bir süreçtir (Yüksel, 2020). Bu çalışmada da Öğretmenlik Meslek Kanununa ve Kariyer Basamakları Sınavına yönelik olarak okulöncesi öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla görüşme tekniği kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Kırşehir il merkezinde ve Çiçekdağı ilçesinde görev yapan 25 okulöncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken yaş, mesleki kıdem, cinsiyet ve idarecilik görevi gibi değişkenler göz önüne alınmıştır. Amaçlı örnekleme çeşitlerinden maksimum çeşitlik örnekleme uygun olarak belirlenen örnekleme problem durumuna yönelik farklı boyutların ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırma kapsamında görüşlerine başvurulmuş okulöncesi öğretmenlerinin demografik bilgileri Tablo-1’de verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların demografik bilgilerine ait frekans (f) ve yüzde (%) bilgileri

Değişken	f	%	
Yaş	29-36	6	24
	37-43	14	56
	43 ve üzeri	5	20
	Toplam	25	100
Kıdem	10-15 yıl	11	44
	16-20 yıl	9	36
	21 yıl ve üzeri	5	20
	Toplam	25	100
Cinsiyet	Kadın	20	80
	Erkek	5	20
	Toplam	25	100
İdarecilik görevi	Var	8	32
	Yok	17	68
	Toplam	25	100

Tabloda görüldüğü gibi katılımcıların yarısından biraz fazlası 37-43 yaş aralığında, yarıya yakını 10-15 yıl arası kıdeme sahiptir. Çalışma grubunun %80’i kadın öğretmenlerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanması için araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Görüşme formu literatürdeki bilgilerden yararlanılarak oluşturulmuştur. Çalışmaya başlarken yedi açık uçlu soru hazırlanmıştır ancak görüşme sırasında verilen cevaplara göre aralara sonda sorular da eklenmiştir. Hazırlanan görüşme formuna eğitim bilimleri bölümünde görev yapan iki öğretim üyesinden görüş alınarak son hali verilmiştir.

Görüşme kapsamında öğretmenlere yöneltilen sorular şu şekildedir:

- Öğretmenlik Meslek Kanunu’nda yer alan öğretmenlerin nitelikleri ve seçimine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- Öğretmenlik Meslek Kanunu’nda yer alan aday öğretmenliğe ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- Öğretmenlik Meslek Kanunu’nda yer alan öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin görüşleriniz ne yöndedir?
- Kariyer Basamakları sınavının amacına yönelik görüşleriniz nelerdir?
- Kariyer Basamakları sınavının uygulanışına yönelik görüşleriniz nelerdir?
- Kariyer Basamakları sınavında yer alan sorulara yönelik görüşleriniz nelerdir?
- Kariyer Basamakları sınavının öğretmenler üzerindeki etkilerine yönelik görüşleriniz nelerdir?

Görüşmeler okulöncesi öğretmenleri ile görev yaptıkları okulda, randevu alınarak gidilerek, yüz yüze yapılmış ve her görüşme yaklaşık 15 dakika sürmüştür. Görüşme sonunda katılımcılara yazıya aktarılan ifadeler tekrar okunmuş ve kendi algılarının doğru yansıtılıp yansıtılmadığı sorularak ifadeler teyit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Betimsel analizde derinlemesine bir analize gerek olmamakla birlikte okuyuculara elde edilen verilerin yorumunu düzenli bir şekilde sunmak amaçlanmaktadır. Veriler görüşme sorularına göre oluşturulan temalar çerçevesinde düzenlenebileceği gibi, gözlem ve görüşme esnasında kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir (Yıldırım & Şimşek, 2021:244). Bununla birlikte betimsel analizde birbirine yakın olan cevaplar araştırmanın alt problemleri ile ilişkilendirilerek verilerin değerlendirilmesi yapılmıştır.

Görüşme verileri ses kayıt cihazı ile toplanmış, ardından araştırmacı tarafından yazılı hale getirilmiştir. Analiz birimi olarak cümleler seçilmiştir. Düzenlenen cümleler tanımlanmış ve bulgular yorumlanmıştır. Yazılı hale getirilen veriler betimsel analizi tekrar yapacak araştırmacı dışındaki diğer uzman ile paylaşılmış ve analizlerdeki uyuma bakılmıştır. İki farklı kodlayıcının birbirinden bağımsız tutarlı kodlamalar gerçekleştirilmesi güvenilirliği artıracığından (Baltacı, 2017:8) Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik analizi formülünden yararlanılmıştır: "Güvenirlik=Görüş birliği sayısı ÷ (Görüş birliği+Görüş ayrılığı)x100" Kodlayıcılar veriler üzerinde 24 kod ile görüş birliği sağlarken, 2 kodda ise görüş ayrılığı yaşamışlardır. Elde edilen kod sayıları formülde yerine konulduğunda;

$$\text{Güvenirlik}=24 \div (24+2) \times 100$$

Güvenirlik= %92 olarak hesaplanmıştır. Bu oran %70'in üzerinde olduğu için araştırma güvenilir kabul edilmiştir.

Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Yozgat Bozok Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 21.12.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-55135017-770-115164

Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamında ulaşılan bulgular araştırma sorularının sırasına göre başlıklar halinde verilmiştir. Her bir alt problem için ayrı bir başlık açılan bu bölümde, okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda tema ve kategoriler oluşturulmuştur. Sorular kapsamındaki tema ve kategorilere ait frekans bilgileri tablolar halinde verilmiştir. Bununla birlikte tablolarda öğretmenlere ait değişkenlerinde frekans bilgileri verilmiştir. Tablolarla birlikte öğretmenlerin görüşleri üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan öne çıkan görüşlere metin içerisinde de örnek olması için doğrudan yer verilmiştir.

1.Okul öncesi öğretmenlerinin, Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda yer alan "öğretmenlerin nitelikleri ve seçimine ilişkin görüşleri"nin cinsiyet, kıdem, yaş ve idarecilik görevi bulunmasına göre dağılımına ilişkin bulgular:

Görüşme kapsamında okul öncesi öğretmenlerine yöneltilen, “Öğretmenlik Meslek Kanunu’nda yer alan öğretmenlerin nitelikleri ve seçimine ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin öğretmenlerin cevapları alınmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin verdikleri cevaplara ilişkin tema ve kategorilerle frekanslar Tablo-2’de verilmiştir.

Tablo-2. Öğretmenlerin nitelikleri ve seçimine ilişkin görüşlerin cinsiyet, kıdem, yaş ve idarecilik görevi bulunmasına göre dağılımı gösteren tablo

Tema		Öğretmen Nitelikleri ve Seçimi		
Kategoriler		Gerekli	Gereksiz	Gerekli ama Yetersiz
Değişkenler		<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
Yaş	29-36		3	3
	37-43	5	3	6
	43 ve üzeri	2	2	1
	Toplam	7	8	10
Kıdem	10-15 yıl	2	4	5
	16-20 yıl	4	2	3
	21 yıl ve üzeri	1	2	2
	Toplam	7	8	10
Cinsiyet	Kadın	5	7	8
	Erkek	2	1	2
	Toplam	7	8	10
İdarecilik görevi	Var	2	3	3
	Yok	5	5	7
	Toplam	7	8	10

Tablo-2 incelendiğinde, Öğretmenlik Meslek Kanunundaki öğretmen nitelikleri ve seçimine ilişkin görüşlerini belirten okulöncesi öğretmenlerinden yedisi bu durumu gerekli görürken sekizi gereksiz görmektedir. Bununla birlikte on öğretmen ise gerekli ama yetersiz görmektedir. Gerekli gören öğretmenlerden beşi kadın ikisi erkek ve bu yedi kişiden ikisinin ise idari görevi olduğu görülmektedir. Gerekli gören öğretmenlerin çoğunluğu da 37-43 yaş aralığında ve 16-20 yıl arasında kıdeme sahiptir. Gerekli gören öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şu şekilde; “Ö1: Mevcut niteliklerin gerekli olduğunu düşünüyorum, bunlara ek olarak öğretmenlik mesleğinin başında psikolojik bir tanılama, kontrol ve destek sürecinin işlenmesi faydalı olacaktır.” “Ö16: Öğretmenliğin ihtisas mesleği haline gelmesi açısından uygun buluyorum. Özlük haklarını iyileştirdiğini düşünüyorum.” “Ö24: Bence kanunda yer alan nitelik ve seçim gayet normal.”

Gereksiz görenler içerisinde üç öğretmenin idarecilik görevi vardır, yedisini kadın birini ise erkek öğretmen oluşturmaktadır. Gereksiz görüşlere örnek olarak; “Ö2: Öğretmenlik meslek kanunun ilgili maddesinde belirtilmiş olduğu üzere; öğretmenler hali hazırda pek çok alanda (gerçek yaşamdan bağımsız) yeterlilikleri tespit edilerek mesleğe kabul ediliyorlar. Bu sistem de esasen öğretmenin niteliğini ortaya koymuyor yalnızca bir eleme yöntemi. Bunun üzerine tekrarlayan sınavların olmasını gereksiz buluyorum. Eğitim fakültesinden öğretmen olarak mezun olan kişilerin mesleğini yapması bu kadar zor olmamalı.” “Ö18: Öğretmenler zaten seçilerek çeşitli aşamalardan geçerek bugünlere geldi. Daha fazla daha fazla sınıflandırılmasını doğru bulmuyorum.” verilebilir.

Bu görüşlerin dışında gerekli ama yetersiz bulan öğretmenlerin görüşlerinden bazıları da şu şekilde; “Ö8: Yeterli görülmele birlikte bazı kriterler eklenebilir. Bunlar; iletişim becerisi, çocuk sevgisi, sabır gibi değerlerin ölçüleceği kriterleri içeren eğitime tabi tutulmaları.” “Ö12: Kişisel olarak öğretmenlerin sözleşmeli, kadrolu, uzman ve başöğretmen gibi sınıflara ayrılmasına karşıyım. Fakat eğer bir unvan verilecekse kıdeme göre ve liyakata göre verilmesi taraftarıyım.” “Ö25: Nitelikler ve seçimine ilişkin maddeler yetersizdir.” sırlanabilir.

2. Okul öncesi öğretmenlerinin, Öğretmenlik Meslek Kanunu’nda yer alan “aday öğretmenliğe ilişkin görüşleri”nin cinsiyet, kıdem, yaş ve idarecilik görevi bulunmasına göre dağılımına ilişkin bulgular:

Görüşme kapsamında okul öncesi öğretmenlerine yöneltilen “Öğretmenlik Meslek Kanunu’nda yer alan aday öğretmenliğe ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin tema, kategori, değişkenler ve frekans bilgileri Tablo-3’de verilmiştir.

Tablo-3. Aday öğretmenliğe ilişkin görüşlerin cinsiyet, kıdem, yaş ve idarecilik görevi bulunmasına göre dağılımı gösteren tablo

Tema		Aday Öğretmenlik		
Kategoriler		Gerekli	Gereksiz	Gerekli ama Yetersiz
Değişkenler		f	f	f
	29-36	1	1	4
	37-43	5	6	3
Yaş	43 ve üzeri	1	2	2
	Toplam	7	9	9
	10-15 yıl	3	4	4
Kıdem	16-20 yıl	4	3	2
	21 yıl ve üzeri		2	3
	Toplam	7	9	9
	Kadın	5	7	8
Cinsiyet	Erkek	2	2	1
	Toplam	7	9	9
	Var	3	3	2
İdarecilik görevi	Yok	4	6	7
	Toplam	7	9	9

Tablo-3 incelendiğinde, Öğretmenlik Meslek Kanunundaki aday öğretmenliğe ilişkin görüşlerini belirten öğretmenlerden yedisi bu durumu gerekli görürken dokuzu gereksiz kalan dokuzu da gerekli ama yetersiz görmektedir. Gerekli gören öğretmenlerin çoğunluğunun 37-43 yaş aralığında olduğu belirtilebilir. Diğer taraftan 21 yıl ve üzerinde kıdemi olan öğretmenlerden bu durumu gerekli gören olmadığı da ifade edilebilir. Gereksiz gören öğretmenlerin yedisini kadın öğretmenler oluşturmaktadır. Bununla birlikte gerekli ama yetersiz olduğunu belirten öğretmenlerden de sekizi kadın öğretmendir.

Bu bilgiler ışığında aday öğretmenliği gerekli gören öğretmen görüşlerine örnek olarak; “Ö1: Düzenlenen Aday Öğretmenlik sürecinin gerekli ve yeterli olduğunu düşünüyorum. Aday Öğretmenlik sürecinde hazırlanan dosyalardaki bürokratik işlemlerin azaltılmasının faydalı olacağını düşünüyorum.” “Ö5: Aday

öğretmenlik sürecinin yeterli olduğunu düşünüyorum.” “Ö22: Üniversiteyi bitirip kurumuna atandıktan sonra kişilerin eski düzendeki gibi bir yıl içinde adaylıklarının kalkması gerekir. Eğer planlandığı gibi mesleğini engelleyecek durumları varsa bu durum hemen değerlendirilmelidir.” bu görüşler verilebilir. Bu görüşlerin tam tersini belirterek gereksiz gören görüşlerden bazıları ise; “Ö6: Aday öğretmenlerin sınava tabi tutulmalarını doğru bulmuyorum. Zaten hali hazırda bir okuldan mezun olup, tekrar sınavla atanan kişiler.” “Ö11: Zaten mesleki formasyona sahip bir okuldan mezun olan ve KPSS sınavıyla atanan bir öğretmenin ayrıca adaylık kaldırma gibi bir sınava tabi tutulmasının uygun olmadığı görüşümdedir.” “Ö13: Öğretmen üniversite mezunu ve KPSS sınavından geçmiştir. Bu nedenle ilk yılında aday olmasına gerek yoktur.” şeklinde sıralanabilir. Bu görüşlerin dışında gerekli ama yetersiz görüşlerden bazıları ise; “Ö2: Aday öğretmenlikte asıl amacın iyi bir mentör tarafından mesleğin tanıtılması olmalıdır. Öğretmen adayken de öğretmenlik yapar, yaparak yaşayarak öğrenir. Bu öğrenme emekli oluncaya kadar devam eder.” “Ö3: Aday öğretmenlik sürecinin olması gerektiğini düşünüyorum. Ama süreç sadece evraklarla ve sınav üzerinden yürütülmemeli adaylarının mesleki bilgi ve kişisel özellikler bakımından uygunluğu liyakat ilkesi dikkate alınarak değerlendirilmelidir.” “Ö9: Aday öğretmenlik yerinde bir uygulama fakat süresi kısa olabilir.” şeklinde sıralanabilir.

3. Okul öncesi öğretmenlerinin, Öğretmenlik Meslek Kanunu’nda yer alan “öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin görüşleri”nin cinsiyet, kıdem, yaş ve idarecilik görevi bulunmasına göre dağılımına ilişkin bulgular:

Görüşme kapsamında okul öncesi öğretmenlerine yöneltilen “Öğretmenlik Meslek Kanunu’nda yer alan öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin tema, kategori, değişkenler ve frekans bilgileri Tablo-4’de verilmiştir.

Tablo-4. Öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin görüşlerin cinsiyet, kıdem, yaş ve idarecilik görevi bulunmasına göre dağılımını gösteren tablo

Tema		Öğretmenlik Kariyer Basamakları		
Kategoriler		Gerekli	Gereksiz	Gerekli ama Yetersiz
Değişkenler		<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
Yaş	29-36			6
	37-43		1	4
	43 ve üzeri	1	3	10
	Toplam	1	4	20
Kıdem	10-15 yıl			11
	16-20 yıl		3	6
	21 yıl ve üzeri	1	1	3
	Toplam	1	4	20
Cinsiyet	Kadın		4	16
	Erkek	1		4
	Toplam	1	4	20
İdarecilik görevi	Var	1	1	6
	Yok		3	14
	Toplam	1	4	20

Tablo-4 incelendiğinde, Öğretmenlik Meslek Kanunundaki kariyer basamaklarına ilişkin görüşlerini belirten öğretmenlerden biri bu durumu tam anlamıyla gerekli görürken dördü gereksiz, kalan yirmi öğretmenin tamamı da gerekli ama yetersiz görmektedir. Bu bakımdan öğretmenlerin %80'ninden fazlası kariyer basamaklarının olması gerektiğini vurgularken içeriğin geliştirilmesi ve yeniden düzenlenmesi gerektiğini de vurgulamaktadırlar. Örnek olarak; “Ö1: Öğretmenlik kariyer basamağının video izleyerek, sınava girerek yapılmasını uygun bulmuyorum. Akademik olarak üniversiteler aracılığıyla gelişim gösteren öğretmenlere bu unvanların verilmesinin daha etik ve amacına uygun olacağını düşünüyorum.”, “Ö8: Her meslekte olduğu gibi uzmanlık, öğretmenlik mesleğinde de olmalı tabii ki ve bu sınavlar çok fazla dillendirilmeye gerek olmadan yapılmalı ve öğretmenler kendi alanlarında uzman olmak için birçok alanda eğitime alınmalı. 100 soru ile uzman olunmamalı. “Örnek cevaplardan da anlaşılacağı üzere katılımcıların %80 kariyer basamaklarının olması gerektiğinden yana fakat içeriğin daha iyi bir şekilde revize edilip uygulamaya geçilmesi üzerine öneriler sundukları da belirtilebilir.

4.Okul öncesi öğretmenlerinin, “Kariyer Basamakları sınavının amacına yönelik görüşleri”nin cinsiyet, kıdem, yaş ve idarecilik görevi bulunmasına göre dağılımına ilişkin bulgular:

Görüşme kapsamında okul öncesi öğretmenlerine yöneltilen “Kariyer Basamakları sınavının amacına yönelik görüşleriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin tema, kategori, değişkenler ve frekans bilgileri Tablo-5’de verilmiştir.

Tablo-5. Kariyer Basamakları sınavının amacına yönelik görüşleri”nin cinsiyet, kıdem, yaş ve idarecilik görevi bulunmasına göre dağılımını gösteren tablo

Tema	Kariyer Basamakları Sınavının Amacı			
	Kategoriler	Gerekli	Gereksiz	Gerekli ama Yetersiz
	Değişkenler	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
Yaş	29-36		1	5
	37-43	1	7	6
	43 ve üzeri		3	2
	Toplam	1	11	13
Kıdem	10-15 yıl	1	3	7
	16-20 yıl		5	4
	21 yıl ve üzeri		3	2
	Toplam	1	11	13
Cinsiyet	Kadın		10	10
	Erkek	1	1	3
	Toplam	1	11	13
İdarecilik görevi	Var	1	2	5
	Yok		9	8
	Toplam	1	11	13

Tablo-5 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin değişkenlere göre kategorize edildiği görülmektedir. Kariyer basamakları sınavının amacına ilişkin görüşlerini belirten öğretmenlerden biri bu durumu tam anlamıyla olumlu ve gerekli görürken 11 öğretmen gereksiz görmektedir. 13 öğretmen ise gerekli olduğunu fakat yetersizliklerinin olduğundan bahsetmektedirler. Bu bakımdan öğretmenlerin yarısına yakınının sınavın olmaması gerektiği yönünde görüş belirttikleri de ifade edilebilir.

Örnek olarak; “Ö6: Bu mesleğe yıllarını veren öğretmenlerin sınava tabi tutulmasını doğru bulmuyorum.”, “Ö11: Sınav öğretmenleri bir mesleki gelişim eğitimine tabi tutarak bu eğitimde kazandıkları yeterlikleri ölçerek öğretmenlere kariyer verilmesi amacıyla yapıldı. Fakat zaten mesleğin içinde olan öğretmenlerin sınava tabi tutulması bence doğru değil.” Örnek cevaplardan da anlaşılacağı üzere katılımcıların yarısına yakınının, sınavın gereksiz olduğunu düşündükleri ve bu nedenle sınavın amacının da gereksiz olduğunu düşündükleri belirtilebilir.

5.Okul öncesi öğretmenlerinin, “Kariyer Basamakları sınavının uygulanışına yönelik görüşleri”nin cinsiyet, kıdem, yaş ve idarecilik görevi bulunmasına göre dağılımına ilişkin bulgular:

Görüşme kapsamında okul öncesi öğretmenlerine yöneltilen “Kariyer Basamakları sınavının uygulanışına yönelik görüşleriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin tema, kategori, değişkenler ve frekans bilgileri Tablo-6’da verilmiştir.

Tablo-6. Kariyer Basamakları sınavının uygulanışına yönelik görüşlerin cinsiyet, kıdem, yaş ve idarecilik görevi bulunmasına göre dağılımını gösteren tablo

Tema	Kariyer Basamakları Sınavının Uygulanışı			
	Kategoriler	Gerekli	Gereksiz	Gerekli ama Yetersiz
Değişkenler		<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
Yaş	29-36		5	1
	37-43	1	4	9
	43 ve üzeri		4	1
	Toplam	1	13	11
Kıdem	10-15 yıl	1	8	2
	16-20 yıl		4	5
	21 yıl ve üzeri		1	4
	Toplam	1	13	11
Cinsiyet	Kadın		12	8
	Erkek	1	1	3
	Toplam	1	13	11
İdarecilik görevi	Var	1	1	6
	Yok		12	5
	Toplam	1	13	11

Tablo-6 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin kariyer basamakları sınavının uygulanışına yönelik görüşlerinin değişkenlere göre kategorize edildiği görülmektedir. Görüşlerini belirten öğretmenlerden biri bu durumu tam anlamıyla olumlu ve gerekli görürken 13 öğretmen gereksiz olarak görmektedir. 11 öğretmen ise gerekli olduğunu fakat yetersizliklerinin olduğundan bahsetmektedirler. Bu bakımdan öğretmenlerin yarısından fazlasının sınavın uygulanışının gereksiz olduğunu hiç olmaması gerektiğini belirtmektedirler. Örnek olarak; “Ö19: Kariyer basamak sınavının yapılmaması gerektiğini düşünüyorum çünkü öğretmenin alanı ile ilgili bilgiyi bilmesi yeterli değildir. Önemli olan bu bilgiyi sürekli yenileyebilme becerisine sahip olmasıdır. Burada da uygulama becerisi ön plana çıkmaktadır. Bunun da sınavla ölçülmesi mümkün değildir. Bu yüzden on yılını doldurana uzman öğretmen, 20 yılını doldurana başöğretmen ünvanı verilmelidir.” Bununla birlikte yarıya yakın öğretmende gerekli olduğunu fakat uygulamasının geliştirilmesi yönünde ifadelerde bulunmuşlardır. Örnek olarak; “Ö23: Uygulanışı iyi değil

tek gün olamaz, sadece yazılı da olmamalı ve performans değerlendirmeye de yer verilmeli.”, Ö18: “Ortada duyurulan bir sınav vardı. Öğretmenler ciddi şekilde hazırlandı. Ama bilen ile bilmeyeni ayırt etmeyen dalga geçen bir sınavdı bence. Uzmanlığa yakışır bir sınav olabilirdi.” Bu bağlamda, okul öncesi öğretmenlerinin kariyer basamakları sınavının uygulanışına yönelik görüşleri genel anlamda olmaması gerektiği yönünde ve olacaksa da bu şekilde olmaması gerektiği yönündedir denilebilir.

6.Okul öncesi öğretmenlerinin, “Kariyer Basamakları sınavında yer alan sorulara yönelik görüşleri”nin cinsiyet, kıdem, yaş ve idarecilik görevi bulunmasına göre dağılımına ilişkin bulgular:

Görüşme kapsamında okul öncesi öğretmenlerine yöneltilen “Kariyer Basamakları sınavında yer alan sorulara yönelik görüşleriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin tema, kategori, değişkenler ve frekans bilgileri Tablo-7’de verilmiştir.

Tablo-7. Kariyer Basamakları sınavında yer alan sorulara yönelik görüşlerin cinsiyet, kıdem, yaş ve idarecilik görevi bulunmasına göre dağılımını gösteren tablo

Tema		Kariyer Basamakları Sınavının Soruları	
Kategoriler		Geçerli	Geçersiz
Değişkenler		<i>f</i>	<i>f</i>
Yaş	29-36		6
	37-43	1	13
	43 ve üzeri	1	4
	Toplam	2	23
Kıdem	10-15 yıl		11
	16-20 yıl	1	8
	21 yıl ve üzeri	1	4
	Toplam	2	23
Cinsiyet	Kadın	1	19
	Erkek	1	4
	Toplam	2	23
İdarecilik görevi	Var	1	7
	Yok	1	16
	Toplam	2	23

Tablo-7 incelendiğinde, öğretmenlerin tamamına yakını soruları geçerli ve güvenilir bulmamaktadır. Yaşları ve kıdemleri yüksek olan sadece iki öğretmen “Ö15: Sorular basit, anlaşılır ve kolaydı kolay olması öğretmenleri rahatlattı.” ve “ Ö16: Sınav basit, anlaşılır ve ayrıntıya girmeden hazırlanmıştır.” şeklinde olumlu görüş bildirirken diğer öğretmenler olumsuz görüşler bildirmişlerdir.

Olumsuz görüşlere örnekler; “Ö1: Sınavın kamuoyundaki tepkileri absorbe edebilmek için, sınava hazırlanmamış bir aday öğretmenin dahi kolaylıkla çözebileceği şekilde hazırlandığını düşünüyorum. Ancak yaz döneminden itibaren zamanını, ailesinden vaktini, öğrencilerinden mesaisini bu sınava ciddi şekilde vererek çalışan meslektaşlarımız için kırıcı bir sınav olduğunu söyleyebilirim. Sınavda ölçülmek

istenen konular yeterli zorluk derecesiyle sorulmalıydı.”, “Ö4: Sorular dalga geçer gibi siz anca bunu çözebilirsiniz der gibiydi.”, Ö8: Sorular kolay ve ilgili modellerin hepsinden sorular vardı kolay sorular ister istemez dört ay boyunca emek veren öğretmenlere haksızlık oldu. ve “Ö9: Sorular bir öğretmenin uzman olup olmadığını ölçer nitelikte değildi. Sorular öğretmenlerin alanıyla ilgili olmalıydı.” şeklinde sıralanabilir. Olumsuz görüşler incelendiğinde öğretmenlerin özellikle sınava çalışan öğretmenlerin beklemediği kadar kolay sorulardan oluştuğu ifade edilebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin alanlarının ön plana çıkarıldığı sorulardan oluşması gerektiği de vurgulanmaktadır. Özellikle okul öncesi öğretmenlerinin kendi alanların da uzmanlaşabilmeleri için soru yapılarının alana göre değiştirilmesi gerektiği de ileri sürülebilir.

7.Okul öncesi öğretmenlerinin, “Kariyer Basamakları sınavının öğretmenler üzerindeki etkilerine yönelik görüşleri”nin cinsiyet, kıdem, yaş ve idarecilik görevi bulunmasına göre dağılımına ilişkin bulgular:

Görüşme kapsamında okul öncesi öğretmenlerine yöneltilen “Kariyer Basamakları sınavının öğretmenler üzerindeki etkilerine yönelik görüşleriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin tema, kategori, değişkenler ve frekans bilgileri Tablo-8’de verilmiştir.

Tablo-8. Kariyer Basamakları sınavının öğretmenler üzerindeki etkilerine yönelik görüşlerin cinsiyet, kıdem, yaş ve idarecilik görevi bulunmasına göre dağılımını gösteren tablo

Tema		Kariyer Basamakları Sınavının Etkileri	
Kategoriler		Olumlu	Olumsuz
Değişkenler		<i>f</i>	<i>f</i>
Yaş	29-36		6
	37-43	2	12
	43 ve üzeri		5
	Toplam	2	23
Kıdem	10-15 yıl		11
	16-20 yıl	1	8
	21 yıl ve üzeri	1	4
	Toplam	2	23
Cinsiyet	Kadın	1	19
	Erkek	1	4
	Toplam	2	23
İdarecilik görevi	Var	1	7
	Yok	1	16
	Toplam	2	23

Tablo-8 incelendiğinde, sadece iki öğretmenin olumlu görüş bildirdiği diğer tüm öğretmenlerin olumsuz görüş bildirdikleri belirtilebilir. Olumlu görüş bildiren öğretmenlerin cinsiyet ve idarecilik görevi konusunda bir farklılık göstermedikleri aynı zamanda orta yaşlı ve kıdemli öğretmenler oldukları ifade edilebilir. Olumlu görüş bildiren öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir: “Ö7: Öğretmenlerin bir ünvanının

olması ve haklarının iyileştirilmesi gayet olumlu ve güzel bir durum. Öğretmenlerde sınavdan memnun olmalı.” ve “Ö16: Bence mesleğe bir heyecan geldi. Videolarla yeni gelişmeler hakkında bilgimiz oldu. Öğretmenleri motive ettiğini düşünüyorum.”

Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun belirttikleri olumsuz görüşlere örnekler; “Ö1: Sınav psikolojik olarak zor ve hazırlık gerektiren bir süreç, bu süreci öğretmenin eğitim faaliyetleri devam ederken sağlıklı yürütmesini beklemek doğru olmaz diye düşünüyorum. Öğretmen bu süreçte gergin, kafası meşgul ve dersine tam olarak odaklanamamaktadır.”, “Ö6: Öğretmenlerin gereksiz yere strese atıldıklarını düşünüyorum.”, “Ö8: Stres, kaygı, ya kazanamazsam çevremde nasıl bir tepki ile karşılaşırım? Bu duygular ile geçen uzun bir süre ister istemez öğretmenleri hem kendi içlerinde hem de toplum önünde biraz zor duruma düşürdü.”, “Ö13: Öğretmenleri boş yere stres yaptılar.”, “Ö22: Bu sınav sadece öğretmenlere ek gelir getirmesi açısından önemliydi ki pek çok öğretmen de ünvandan ziyade ek gelir odaklı çalıştı. Ancak verilecek olan ücret beklentiyi karşılamadı kaldı ki pek çok öğretmen zaten derece olarak ilerideydi. Yani alınan dereceler sadece belli bir kesimin işine yaradı. Herkesi kapsamadı.” ve “Ö23: Öğretmenleri tedirgin etti ve ayırtırdı.” şeklinde sıralanabilir. Olumsuz olarak nitelendirilen cevaplar arasında ise öğretmenler üzerinde stres ve kaygı yarattığı, öğretmenleri tedirgin ettiği ve ekonomik anlamdaki beklentileri de karşılamadığı gibi durumlara odaklanan cevaplar olduğu ileri sürülebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma kapsamına alınan Öğretmenlik Meslek Kanunu ve kariyer basamakları sınavı son dönemlerde üzerinde durulan ve gündemi meşgul eden konular arasındadır. Bu konulara yönelik okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin belirlendiği bu çalışmada,

Okul öncesi öğretmenlerinin, Öğretmenlik Meslek Kanunu’nda yer alan “öğretmenlerin nitelikleri ve seçimine ilişkin görüşleri”i cinsiyete göre incelendiğinde kadın öğretmenlerin gerekli ama yetersiz; kıdeme göre incelendiğinde 10-15 yıl arası öğretmenlerin gerekli ama yetersiz; yaşa göre incelendiğinde 37-43 yaş arası öğretmenlerin gerekli ama yetersiz; idarecilik görevi bulunmasına göre dağılımına bakıldığında ise idarecilik görevi olmayan öğretmenlerin gerekli ama yetersiz yanıtını verdikleri görülmektedir. Bu verileri öğretmenlerin nitelikleri ve seçimine ilişkin uygulamaların okulöncesi öğretmenleri tarafından gerekli ancak yetersiz olarak gördüklerini göstermektedir. Akyıldız, Filiz ve Kayser (2019) tarafından yapılan bir çalışmada Öğretmenlik Meslek Kanunu’nun çıkarılmasına ilişkin yöneticiler, bu kanunun çıkarılmasının gerekli görüldüğü ve uygulamayla birlikte öğretmenlik mesleğinin statüsünün artacağı belirtilmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin, Öğretmenlik Meslek Kanunu’nda yer alan “aday öğretmenliğe ilişkin görüşleri”nin cinsiyet, kıdem, yaş ve idarecilik görevi bulunmasına göre dağılımı incelendiğinde; 37-43 yaş arası öğretmenlerin gereksiz; 10-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler gereksiz ile gerekli ama yetersiz, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler gerekli; kadın öğretmenlerin gerekli ama yetersiz; idarecilik görevi olmayan öğretmenlerin gerekli ama yetersiz yanıtını verdikleri görülmektedir. Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin özellikle statüsü düşük meslek grupları arasında gösterilmesinin sebepleri; gelir düzeyinin düşüklüğü, öğretmenliğin basit ve herkes tarafından yapılabilir şeklinde değerlendirilmesi, belli niteliklerinin kanuni açıdan olmaması ve mesleğe farklı meslek gruplarından alımların olması olarak gösterilebilir (Özdemir ve Orhan, 2019). Bu gibi durumlar özellikle öğretmenlik meslek kanununun ve içeriğinde yer alan aday öğretmenlik, uzman öğretmenlik gibi statülerin olması ve geliştirilmesi gerektiğini destekler niteliktedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin, Öğretmenlik Meslek Kanunu’nda yer alan “öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin görüşleri”nin cinsiyet, kıdem, yaş ve idarecilik görevi bulunmasına göre dağılımına ilişkin bulgular incelendiğinde; 43 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerin gerekli ama yetersiz; 10-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin gerekli ama yetersiz; kadın öğretmenlerin gerekli ama yetersiz; idarecilik görevi olmayan öğretmenlerin gerekli ama yetersiz olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Kamuda en büyük meslek grupları arasında yer alan öğretmenlik mesleğine ait kanun; istihdam, adaylık işlemleri, kariyer basamakları, hizmet içi eğitim ve öğretmenlerin hakları gibi konuları kapsamaktadır (Tarakcı,

2023). Kanunda bu konularda genel anlamda bazı eksikliklerin olduğu vurgulanmakla birlikte böyle bir kanunun olması gerektiği de vurgulanmalıdır (Gül ve Güngör, 2022).

Okul öncesi öğretmenlerinin, “Kariyer Basamakları sınavının amacına yönelik görüşleri”nin cinsiyet, kıdem, yaş ve idarecilik görevi bulunmasına göre dağılımına ilişkin bulgular incelendiğinde; 37-43 yaş arası öğretmenlerin gereksiz; 10-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin gerekli ama yetersiz; kadın öğretmenlerin gerekli ama yetersiz; idarecilik görevi olmayan öğretmenlerin gerekli ama yetersiz görüşünü belirttikleri görülmüştür. Kariyer Basamaklarına ilişkin olarak öğretmenleri kapsayan bir eğitim süreci yürütülmüştür. Bu sürecin özellikle tatil dönemine denk gelmesi ve sınava yönelik belirsizliklerin olması nedeniyle öğretmenlerin olumsuz duygulara kapıldığı ifade edilmektedir (Tarakcı, 2023). Kariyer basamakları sınavının etkili olmadığından, öğretmenlerin deneyimlerini açığa çıkarmaktan uzak olan formalite bir sınav olduğundan da bahsedilmektedir (Baş, Kibar Furtun, Kapusizoğlu ve Ulu Aslan, 2023).

Okul öncesi öğretmenlerinin, “Kariyer Basamakları sınavının uygulanışına yönelik görüşleri”nin cinsiyet, kıdem, yaş ve idarecilik görevi bulunmasına göre dağılımına ilişkin bulgular; 37-43 yaş arası öğretmenlerin gerekli ama yetersiz; 10-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin gereksiz; kadın öğretmenlerin gereksiz; idarecilik görevi olmayan öğretmenlerin gereksiz gördükleri görülmüştür. Diğer taraftan okul öncesi öğretmenlerinin, “Kariyer Basamakları sınavında yer alan sorulara yönelik görüşleri”nin cinsiyet, kıdem, yaş ve idarecilik görevi bulunmasına göre dağılımına ilişkin bulgular incelendiğinde; 37-43 yaş arası ve 10-15 yıl kıdeme sahip, kadın ve idarecilik görevi olmayan öğretmenlerin sınav sorularını geçersiz buldukları görülmüştür. Kariyer Basamakları sınavı uygulanmadan önce kaygı düzeyi yüksek olan öğretmenler, uygulandıktan sonra kaygı yerini şaşkınlık ve mutluluğa bırakmaktadır. Özellikle sonuçların açıklandığı dönemde öğretmenlerin çoğunluğunun rahat ve mutlu olduğu da belirtilmektedir (Tarakcı, 2023). Fakat genel anlamda kariyer basamaklarının yer alma şekli ve verilen eğitimler hususunda eleştirilerin geçmişte olduğu gibi şimdi de devam ettiğini de belirtmek gerekmektedir (Avcı ve Kayıran, 2023).

Okul öncesi öğretmenlerinin, “Kariyer Basamakları sınavının öğretmenler üzerindeki etkilerine yönelik görüşleri”nin cinsiyet, kıdem, yaş ve idarecilik görevi bulunmasına göre dağılımına ilişkin bulgular incelendiğinde; 37-43 yaş arası-10-15 yıllık kıdeme sahip, kadın ve idarecilik görevi olmayan öğretmenlerin olumsuz görüş bildirdikleri görülmüştür. Gül ve Güngör (2022) tarafından ele alınan çalışmada, öğretmenlik meslek kanununun özellikle de kariyer basamaklarının beklentileri karşılamadığı, kanun kapsamının yetersiz kaldığı ve kanunun oluşturulması sürecinde öğretmen görüşlerinin yeterince alınmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Kariyer basamakları sınavının öğretmenlerin mesleki gelişime katkı sağlamadığı ve sınavın yerine kıdeme dayalı bir kariyer sisteminin gerekli görüldüğü de belirtilmektedir (Özdemir, Doğan ve Demirkol, 2022).

Tüm bu değerlendirmelere bakılarak, Öğretmenlik Meslek Kanununun ve kariyer basamakları sınavının ihtiyaçları tam olarak karşılamadığı ve yeniden ele alınıp geliştirilmesi gerektiği ileri sürülebilir. Bununla birlikte Öğretmenlik Meslek Kanunundaki öğretmen nitelikleri ve seçimine ilişkin ve bu kanunda yer alan aday öğretmenliğe ilişkin görüşlerini belirten okul öncesi öğretmenlerinin yarısından fazlası bu nitelikleri gerekli görmekle birlikte geliştirilmesi gerektiğini de vurguladıkları ifade edilebilir.

Öğretmenlik Meslek Kanununda yer alan kariyer basamakları üzerine yapılan görüşmelerde öğretmenlerin genel anlamda bu durumu gerekli ama yetersiz görmektedir. Bu nedenle kariyer basamaklarının öğretmenlerin gelişimi için gerekli olduğu ileri sürülebilir. Fakat kanunda yer alan bu hali ile kalmaması gerektiği ve geliştirilerek yer alması gerektiği de vurgulanabilir. Kariyer basamakları sınavının amacının ve uygulanışının öne çıkarıldığı görüşmelerde ise öğretmenlerin yarısına yakınının sınav olmaması gerektiğini savunduğu, diğer yarısının ise gerekli fakat hem amacında hem de uygulanışında yetersizliklerinin olduğunu savunduğu belirtilebilir.

Kariyer basamakları sınavında yer alan sorulara ilişkin yapılan görüşmelerde öğretmenlerin büyük bölümünün soruları; olumsuz, geçersiz, uzmanlığı ölçmek için yetersiz, çok basit şeklinde yorumlayarak,

soruların bu şekilde olmaması gerektiği üzerinde durmaktadırlar. Ek olarak soruların çok kolay olması bazı öğretmenler tarafından alay edici sorular olduğuna yönelik yorumları da beraberinde getirmiştir. Ayrıca bu sınavın öğretmenler üzerinde; stres, kaygı, tedirginlik ve ekonomik anlamdaki beklentileri de karşılamadığı gibi durumlardan dolayı olumsuz bir etki bıraktığı da ifade edilebilir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar göz önüne alınarak uygulayıcılara ve araştırmacılara şu öneriler sunulabilir:

- Öğretmenlik Meslek Kanununun amacı, nitelikleri, öğretmen seçimi, aday öğretmenlik ve kariyer basamakları hususunda yeniden yapılandırılması gerektiği belirtilebilir. Revize yapılırken ise öğretmenler ile çalıştaylar düzenleyip görüşleri alınmalıdır.
- Kariyer basamakları sınavının amacı ve uygulanışı hakkındaki hükümler kanunda açıkça belirtilmelidir.
- Kariyer basamakları sınavı ve soruları çok boyutlu olarak hazırlanmalı ve her branşın uzmanlığı üzerine ayrı ayrı yapılmalıdır.
- Öğretmenlik Meslek Kanunu ve kariyer basamakları sınavı üzerine farklı gruplar ile derinlemesine çalışmalar yapılabilir. Aynı zaman da nicel yöntemlerle de araştırmalar yapılabilir. Öğretmen görüşlerine ek olarak veli ve öğrenci görüşleri de alınarak farklı boyutlarda araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

Akyıldız, S., Filiz, T. & Kayser, V. (2019). Okul müdürlerinin 2023 eğitim vizyon belgesinde yer alan yöneticilerin mesleki gelişimlerine ilişkin düzenlemelere yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 1(48), 793-826.

Altan, M. Z. & Özmuşul, M. (2022). Geleceğin Türkiye'sinde öğretmen refahı: Öğretmenlik meslek kanununun kayıp parçası. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 24-42.

Avcı, A., Kayıran, D. (2023). Uzman öğretmenlik yetiştirme programının öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(14), 1-11.

Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 3(1), 1-15.

Baş, B., Kibar Furtun, M. V., Kapusizoğlu, F. & Ulu Aslan, E. (2023). Öğretmenlik kariyer basamakları ve yazılı sınavına ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri: Neyi, nasıl algılıyor, yorumluyor ve öneriyorlar? *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(1), 159-177.

Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal Of Qualitative Research In Education*, 7(4), 1618-1650.

Çelikten, M., Şanal, M. & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.

İş, A. & Birel, F. K. (2022). Öğretmenlik meslek kanununa ilişkin öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(84), 1967-1990.

Gül, İ., & Güngör, C. (2022). Öğretmenlik meslek kanununa ilişkin öğretmen görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1098-1123.

MEB. (2005). *Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/08/20050813-2.htm> adresinden 21.11.2022 tarihinde erişilmiştir.

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

Minaz, M. B. & Dikmen, H. (2019). 2023 Vizyon belgesi ile ilgili olarak okul yöneticilerinin görüşleri. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 14(3), 699-722.

-
- Özdemir, T. Y., Doğan, A. & Demirkol, M. (2022). Öğretmenlik kariyer basamakları hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Sosyal Alan Araştırmaları Dergisi*, 2(11), 53-67.
- Özdemir, T. Y. & Orhan, M. (2019). Öğretmenlerin “Öğretmenlik Mesleğinin İmajı” hakkındaki görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 824-846.
- Polat, Ş. & Özdemir, M. (2018). Öğretmenlik mesleği iş özellikleri ölçeğinin (ÖMiÖÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 428-446.
- Sak, R. (2005). *Erkek okul öncesi öğretmenlerinin göreve başladıklarında karşılaştıkları durumlar ve bu öğretmenlerin velilerinin erkek okul öncesi öğretmenleri hakkındaki düşünceleri*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sezer, Ş. (2019). Öğretmenlerin sahip olmaları gereken mesleki değerler. Y. Kondakçı, S. Emil, K. Beycioğlu (Eds). *14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi*. 18-31.
- Taracı, H. N. (2023). Kamusal halkla ilişkilerde sosyal medya: Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlikte kariyer basamakları çalışmasına ilişkin bir duygu analizi araştırması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 50, 303-320.
- TDK (Türk Dil Kurumu) (2021). *Yazım kılavuzu*. www.tdk.gov.tr adresinden 18.10.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Üstün, A. & Aydın, M. (2022). Öğretmenlik meslek kanununa ilişkin okul yönetici görüşleri. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 8(62), 1389-1396.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, A. N. (2020). Nitel bir araştırma tekniği olarak: Görüşme. *Social Sciences Studies Journal (Sssjournal)*, 6(56), 547-552.

Ebeveyn Baskısı ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Sınav Kaygısının Aracılık Rolü

Yeliz YAZICI DEMİR¹
Sinop Üniversitesi

Abdullah ATLI²
İnönü Üniversitesi

Özet

Eğitim hayatı öğrencilerin gelecekları ve kariyerleri için kritik bir öneme sahiptir. Bu süreçte ebeveynlerin çocukların akademik başarılarına olan ilgisi ve beklentisi, çocukların eğitim hayatında önemli bir etken olabilmektedir. Ebeveynlerin tutumlarının olumlu etkileri olabileceği gibi olumsuz etkilerinin de olabileceğini söylemek mümkündür. Özellikle sınav dönemlerinde ebeveynler de en az çocukları kadar stresli, endişeli ve gergin olabilmektedir. Bu çalışmada ebeveyn baskısı ile akademik başarı arasındaki ilişkide sınav kaygısının aracılık rolü incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın katılımcıları Türkiye'nin doğu illerinden birinde eğitim görmekte olan 240 kız (%52), 227 erkek (%48) toplam 467 ($Ort_{yaş} = 17$) lise öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcılara demografik bilgilerin yanında (cinsiyet ve gelir), Algılanan Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı Ölçeği ve Westside Sınav Kaygısı ölçeği uygulanmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarının belirlenmesinde kriter olarak genel ağırlıklı not ortalamaları alınmıştır. Araştırmada ebeveyn algılanan akademik başarı baskısı ile genel ağırlıklı not ortalamaları arasında ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Ayrıca bu ilişkide sınav kaygısının aracılık rolü incelenmiştir. Ebeveyn algılanan akademik başarı baskısının düzeyi sınav kaygısını arttırdığında, katılımcıların genel akademik başarısında düşmeye neden olup olmadığı istatistiksel olarak incelenmiştir. Bu amaçla SPSS programı ilişki analizi için tercih edilirken aracılık ilişkisini araştırmak amacıyla Hayes Model 4 kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre ebeveyn algılanan akademik başarı baskısı ile sınav kaygısı arasında olumlu yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Sınav kaygısı ile genel ağırlıklı not ortalaması arasında ise olumsuz yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Analiz sonuçlarına göre ebeveyn baskısı not ortalamasını doğrudan etkilemese bile sınav kaygısını artırarak katılımcıların not ortalamalarının düşmesine neden olmaktadır. Ebeveynlerin akademik başarı konusundaki destek ve baskılarının öğrencilerin kaygılarını etkilediğinin farkında olması için bilgilendirici ve eğitici çalışmalar yürütülmelidir.

Anahtar Kelimeler. Sınav kaygısı, akademik başarı, ebeveyn baskısı, aracılık analizi

Giriş

Eğitim hayatı öğrencilerin daha iyi bir gelecek için çaba gösterdikleri zorlu bir maratondur. Bu maratonun belirli dönemlerinde öğrenciler sınavlar yoluyla değerlendirilmektedir (Anthony & Ogg, 2019). Türkiye'de öğrencilerin her dönem baş etmek zorunda oldukları değerlendirme ölçütü olan sınavlar hem öğrenciler hem de aileler için önemli basamaklardır (Atli & Gur, 2022). Öğrenciler bu süreç boyunca ailelerinden destek alarak zorlu süreçleri aşmaya çalışmaktadır. Nitekim ebeveynler de çocuklarının zorlu günlerinde onların yanında olmakta; sadece sınav günlerinde değil aynı zamanda sınava hazırlanırken de onları gerek özel dersler gerek kurslarla desteklemektedir (Genç & Şanlı, 2023). Çocukları için ders çalışma ortamları hazırlamakta, sınav kaynakları olan denemeler ve kitaplar almakta ve çocuklarının zorlandıkları yerde gerekirse özel öğretmenler yoluyla problemlerini çözmeye çalışmaktadır. Ayrıca ebeveynler, bazen de çocuklarının kendi belirledikleri akademik başarı kriterlerine ulaşmaları için baskı yapmaktadır (Baytemir, 2022). Diğer yandan ebeveynlerin başarı yönündeki baskısı bazen de çocukların duygusal ve sosyal gelişimlerini etkileyebilir. Çocuklar ebeveynlerin koyduğu yüksek standartlara ulaşamadıkları zaman benlik saygılarında azalma olabilir hatta ebeveynleri hayal kırıklığına uğratmamak adına kaygı yaşayabilir (Koca & Dadandı, 2019). Literatürde ebeveynlerin akademik başarı baskısının öğrencilerin sınav kaygısını yükselttiğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Sınav kaygısı ile ebeveyn akademik başarı arasındaki bu

¹ Sorumlu Yazar. Sinop Üniversitesi, yaziciyeliz@gmail.com

² Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, atli@inonu.edu.tr

doğrudan ilişkinin yanında, sınav kaygısının aracılık rolü olduğu bir araştırma yoluyla ebeveyn akademik başarı baskısının öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin belirlenmesi literatüre katkı sağlayacaktır.

Sınav Kaygısı

Kaygı, sınav başarısından örgüt başarısına, spordan sosyal ilişkilere kadar her alanda literatürde ağırlıklı olarak yer almaktadır (Seipp, 1991). Kaygı bireyin dengesini bozan bir durum olarak değerlendirilir ve kişide ya savaş ya da kaç etkisi doğurur. Sınav kaygısına yönelik yapılan teorik açıklamalardan ilki performans üzerinde etkili girişim modelidir. Diğeri ise sınav kaygısının başarıyı etkilediği iddia edilen, sınavı bekleyiş, sınava hazırlanma, sınav olma ve sınava tepki basamaklarından oluşan öğrenilmiş açık modeldir. Girişim modelinde temel alınan psikanalitik kuramlarda sınav kaygısının ket vurucu etkisi ağırlıklı olarak yer alırken; öğrenme temelli kuramlarda ise kaygının güdüleyici rolü ön plandadır (Başarı, 1990). Sınav kaygısı literatüründe sürekli kaygı ve durumluk kaygı sınıflaması yapılırsa da (Çetin & Ceyhan, 2017), öğrenciler üniversite sınavına tüm sene boyunca hazırlandıkları için sınav kaygıları süreklilik göstermektedir. Ayrıca sınavın olduğu gün, kaygının en yoğun yaşandığı zaman dilimidir. Bu nedenlerle yaşanan bu kaygıların sınav kaygısında etkili olduğu söylenebilir. Chapell vd. (2005) sınav kaygısını sürekli kaygı biçimi olarak ele almış ve sınav kaygısının düşük akademik performansla, zihinsel ve fiziksel durumun bozulmasıyla yakından ilişkili olduğunu belirtmiştir. Kaygı düzeyi baş edilemeyecek bir seviyede olduğunda eylemsizlik ortaya çıkmaktadır (Chapell vd., 2005). Yani kaygısı yüksek olan öğrenciler ders çalışmaktan kaçınmanın yanında, kaygı dereceleri arttıkça okulu bırakmaya varan davranışlar sergilemektedir. Diğeri yandan kaygı düzeyinin daha az olması bir derecede faydalı olup öğrenciyi performans göstermeye motive ettiği durumlar da gözlenmektedir.

Böyle güçlü bir etkiye sahip olan sınav kaygısının nedenleri olarak farklı modellerden söz edilebilir (Aydın, 2010). Bunlardan ilki öğrencinin bilişsel olumsuz değerlendirmeleri ve baskı, gerilim şeklindeki psikolojik reaksiyonları içeren bilişsel dikkat modelidir. İkincisi sınav alma ve çalışma becerilerindeki yetersizlikten kaynaklanan öğrenme eksikliği modeli; üçüncüsü yaşanan baskının da öğrenme eksikliği kadar önemli olduğunu vurgulayan çifte zarar modelidir. En son model ise öğrencinin kendisini değerlendirmesini içeren sosyal öğrenme modelidir. Sınav, öğrencilerin hayatını değiştiren ve alınan puana göre geleceğinde meydana gelebilecek değişikliklerin ön görülebildiği bir araçtır. Öğrenci için iyi bir sınav puanı, iyi bir iş ve iyi bir kazanç sağlayarak, iyi bir hayatın kapılarını aralar. Türkiye’de üniversite giriş sınavına yönelik literatür incelendiğinde, sınav kaygısı ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelendiği ilk çalışma Başarı (1990) tarafından yapılmıştır. Başarı araştırmasında, akademik başarı değişkenini üniversite giriş sınavından alınan yüksek puan olarak değerlendirmiş, sınav kaygısı ile akademik başarı arasında olumsuz yönde ilişki olduğunu belirtmiştir. Takip eden yıllarda Suner (2000) akademik başarı, benlik saygısı ve sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Suner sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin akademik başarısının daha düşük olduğunu bulgulamıştır. Yine Böğrek (2019) yaşam doyumunun sınav kaygısı tarafından olumsuz yönde etkilendiğini, özellikle sosyal çevrenin sınava yönelik algısının sınav kaygısındaki farkın kaynağı olduğunu ileri sürmüştür.

Ulusal ve uluslararası seviye tespit sınavları ve yerleştirme sınavları öğrencilerin bazen bir yılını bazen de tüm eğitim hayatını şekillendiren bir yapıya sahiptir. Morosanova & Fomina (2017) yüksek sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin Rusya’da yapılan ve YKS benzeri bir sınav olan Birleştirilmiş Devlet Sınavı’nda (Unified State Exam- BDS/ USE) daha düşük sonuçlar elde ettiğini raporlamıştır. Benzer sonuçlara Japonya’da (Rapple & Komatsu, 2018), Kore’de (Lee & Larson, 2000) de rastlanmıştır. Sınav kaygısını öğrencilerin bakış açısıyla değerlendiren Çırak (2016), öğrencilerin üniversite giriş sınavına yönelik duygularının kaygının boyutları olan panik, endişe, umutsuzluk ve çaresizlik olduğunu bulgulamıştır. Benzer sonuçlara Von der Embse vd. (2018) 30 yıllık bir meta analiz çalışması yürütmüş ve sınav kaygısının sınav sonuçları üzerinde negatif etkisi olduğunu tespit ettiği çalışmada ve İşgör’ün (2016) üst biliş becerileri, akademik başarı ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide ve sınav kaygısının arttıkça başarının düştüğü çalışmada desteklenmiştir. Ayrıca Türkiye’de yapılan Yükseköğretim Kurumları Sınavı’nın (YKS) daha iyi bir hayat yolunda önemli bir etken olduğu göz önüne alındığında, sınav kaygı seviyesinin sınav

anına kadar sürekliliği olan ve sınav günü en üst kaygı seviyesinde yaşanan bir deneyim olduğu söylenebilir. Bu sebeple bu çalışmada ebeveyn akademik başarı baskısı ile sınav başarısı arasındaki ilişkide sınav kaygısının düzenleyici bir rolü olduğu düşünülmektedir. Tüm bu literatür ışığında oluşturulan hipotezler şu şekildedir:

Hipotez 1: Sınav kaygısı ebeveyn akademik başarı baskısı ile sınav başarısı arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir. Ebeveyn akademik başarı baskısındaki yüksek oran sınav kaygısını arttırarak öğrencilerin sınav başarısını düşürmektedir.

Hipotez 2: Ebeveyn akademik başarı baskısı ile sınav kaygısı arasında pozitif ilişki vardır.

Hipotez 3: Ebeveyn akademik başarı baskısı ile sınav notları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Yöntem

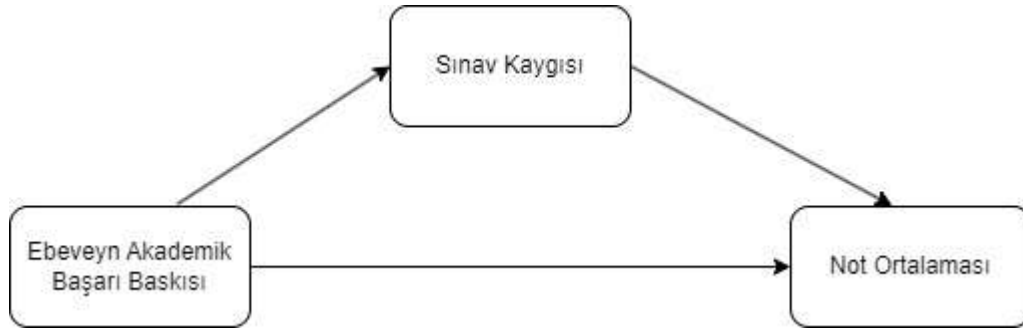
Bu çalışma ebeveyn baskısı, sınav kaygısı ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemek için nicel bir araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları Türkiye'nin doğu illerinden birinde eğitim görmekte olan toplam 490 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada katılımcıların demografik bilgileri olarak cinsiyet, yaş, not ortalamaları, ders çalışmaya ayırdıkları süre, aylık gelir ve buldukları sınıf düzeyi ile ilgili bilgiler toplanmıştır. Birbirini tekrarlayan ve boş veriler olması sebebiyle toplanan tüm veriden 23 'ü araştırmaya dahil edilmemiştir ve son analizler toplam 467 veri ile yapılmıştır. Öğrencilere Algılanan ebeveyn akademik başarı ölçeği anketi ve Westside sınav kaygısı ölçeği uygulanmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarının belirlenmesinde kriter olarak not ortalamaları değerlendirilmiştir. Araştırmanın evrenini Türkiye'nin doğu illerinden birinde bulunan ortaöğretim okulları oluşturmaktadır. Bu amaçla rastgele örnekleme yöntemi kullanılarak veri toplama araçları hedef kitleye uygulanmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Sınav Kaygısı. Ölçek Driscoll (2007) tarafından geliştirilmiş Türkçeye üniversite öğrencileri için Totan ve Yavuz (2009) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek özgün formunda sınav kaygısını azaltmaya yönelik bir programın etkisini incelemeye kullanılmak amacıyla geliştirilmiştir. Driscoll (2007) tek bir boyutta on madde olarak ölçeği şekillendirirken Totan ve Yavuz (2009) bir maddenin iki farklı işaret değişken olarak tanımlanmasının Türkçe dil bilgisi için daha uygun olacağını düşünerek ölçeği 11 madde olarak Türkçeye çevirmişlerdir. Örnek madde: “*Önemli bir sınav yaklaştıkça ders çalışmaya yoğunlaşmam da zorlaşır.*” Ölçek 1’den (*Asla Doğru Değil*) 5’e (*Daima Doğru*) kadar puanlanan Likert tipi bir ölçektir. Alınan yüksek puanlar sınav kaygısı düzeyinin yüksek olduğuna alınan düşük puanlar ise sınav kaygısı düzeyinin düşük olduğuna işaret etmektedir.

Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı. Ölçek Kapıkıran (2016) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek maddelerinden alınan puanlar $1 = \text{bana hiç uygun değil}$, $5 = \text{bana tamamen uygun}$ arasında değişmekte olup ölçekten alınan toplam puanlar $20 \times 1 = 20$ ile $20 \times 5 = 100$ puan arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puan arttıkça öğrencinin ebeveynlerinden algıladığı başarı baskısı düzeyi de artmaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten toplam puan alınabilmektedir. Örnek madde: «*Ebeveynlerim ders çalışmak dışında başka bir şey yapmamam gerektiğini düşünür.*»

Demografik Bilgi Formu. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyeti ve genel not ortalamalarına yönelik bilgiler bu form aracılığıyla toplanmıştır.



Şekil 1. Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Not Ortalaması Arasındaki İlişkide Sınav Kaygısının Aracılık Rolü

Sonuçlar

Veri Analitik Planı

Araştırmada kurulan aracılık modelleri, IBM SPSS 23 istatistik yazılımında PROCESS macro kullanılarak test edildi (Hayes, 2013). Bootstrapping tekniğini kullanarak aracılık analizleri yapmak için gerekli olan örneklem büyüklüğü konusunda fikir birliği bulunmamaktadır (Fritz & MacKinnon, 2007). Mevcut çalışmanın dolaylı etki analizinde 95% güven aralığı ile 5,000 bootstrapping yeniden örnekleme yöntemi kullanılarak gerçekleştirildi. Aracılık analizlerinde, dolaylı etkiler 95% güven aralığında sıfırı kapsamaması durumunda anlamlı olarak tanımlandı (kaynak). Modeldeki algılanan ebeveyn akademik başarı baskısı bağımsız değişken (X), genel ağırlıklı not ortalaması bağımlı değişken (Y), sınav kaygısı ise aracı değişken (M) olarak tanımlandı.

İlk Analizler

Analizlere dahil edilen 490 katılımcıdan oluşan örnekleme az sayıda veri kaybı yaşandı. Kayıp veri analizinde, tekrarlayan veya eksik bilgi verilen toplam 23 veri araştırma analizlerine dahil edilmedi. Araştırmada herhangi bir değişken için kayıp verinin 5%'ten fazla veya araştırmadaki toplam madde sayısının 10%'undan fazla olan gözlemler veri setinden çıkarıldı (Kline, 2011). Çalışma, son örneklem grubu (final sample) olan 467 veri üzerinden gerçekleştirildi. Veriler, çok değişkenli (VIF değerini ve mahalnobis) normallik varsayımlarını sağladı (skewness < 3, kurtosis < 10; Weston & Gore, 2006). Ayrıca mevcut örneklem 14 farklı okuldan öğrencilerin dahil edildiği geniş bir veri setinden elde edilmiştir. Katılımcıların yaşı 14'ten 18'e kadar olan aralıkta değişmektedir (SD = .98, M = 16.87). Cinsiyet ile ilgili olarak 52%'i kız 48%'u erkek olarak tanımlanmıştır. İlk analizlere ilişkin veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Ortalama, Standard Sapma, Çarpıklık, Basıklık ve İlişki Analizi Sonuçları

Değişkenler	1	2	3
1. EABB*	—		
2. SK**	.17**	—	
3. NO***	-.053	-.23**	—
M	2.7	3.1	81.08
SD	.818	.912	15.86
Skewness	.113	.107	-.527
Kurtosis	.225	.225	.225
Range ^a	1-5	11-15	42-100

Note. ^a Range of possible scores. * $p < .05$. ** $p < .01$. *EABB: Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı; **SK: Sınav Kaygısı; ***NO:Not Ortalaması

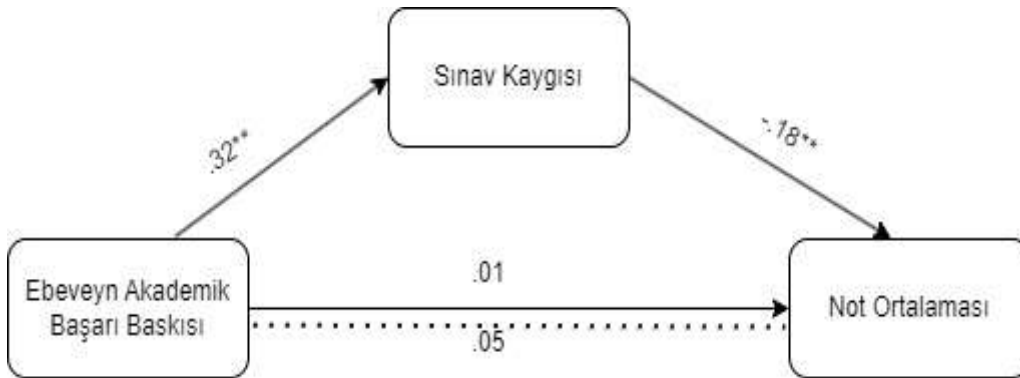
Tablo 1’de ebeveyn akademik başarı baskısı ike sınav kaygısı arasında bir ilişki olduğu ($r = .17, p < .01$), aynı zamanda sınav kaygısı ile not ortalaması arasında da bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = -.23, p < .01$) Diğer yandan ebeveyn akademik başarı baskısı ile not ortalamaları arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($r = -.053, p > .01$).

Tablo 2. Aracılık Analizine İlişkin Regresyon Sonuçları: EABB → SK → NO

Aracı	B	SE	t	p
Sabit	92.017	2.640	34.874	.000
EABB	-.211	.719	-.294	.768
SK	-3.285	.645	-5.092	.000
	Boot indirect effect	Boot SE	Bias corrected 95% CI	
Dolaylı etki	-.062	.024	[.032, .097]	

Note. $N = 467$. $R^2 = .05$. Standardize edilmemiş katsayılar raporlanmıştır.

Aracılık hipotezini test etmek amacıyla, Hayes tarafından geliştirilen Process Makro kullanılmıştır. Araştırma hipotezlerinin desteklenmesi için analizde elde edilen %95 aralığındaki (confidence interval, CI) değerlerinin sıfır değerini kapsamaması gerekmektedir. İAştırmanın *birinci hipotezini* test etmek amacıyla analiz yapılmıştır (Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı → Sınav Kaygısı → Not Ortalaması). Buna göre, ders çalışma süresinin aracılık etkisi anlamlıdır ($b = -.060$, %95 BCA CI [-2.26, .59]). Tablo 2, Model 1’deki sonuçlara göre regresyon analizine dâhil edilen tüm değişkenler anlamlıdır ve sınav başarısı üzerindeki değişimin yaklaşık %05’ini ($R^2 = .0028$) açıklamaktadır. Aracılık analizine dair veri hem Tablo 2 hem de Şekil 2’de görülebilir.



Şekil 2. Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Not Ortalaması Arasındaki İlişkide Sınav Kaygısının Aracılık Rolü (Kesik çizgi dolaylı ilişkiyi temsil etmektedir).

Tartışma

Eğitim hayatı öğrencilerin gelecekleri ve kariyerleri için kritik bir öneme sahiptir (Ellison vd., 2014). Bu sebeple de aileler ve öğrenciler daha iyi bir gelecek yolunda gerek özel dersler gerek kurslar ve psikolojik destek alma gibi detaylı ve uzun yıllar süren bir çaba içerisine girmektedir (Atlı & Gür, 2022). Bu süreçte ebeveynlerin çocuklarının akademik başarılarına olan ilgisi ve beklentisi, çocukların eğitim hayatında önemli bir etken olabilmektedir (Roksa & Kinsley, 2018). Ebeveyn tutumunun, ilgisinin öğrencinin

akademik başarısı üzerindeki etkisini araştıran çalışmalar bulunmakla birlikte bu etkinin içinde barındırdığı örtük mekanizmaların araştırıldığı bilimsel çalışmaların yeterli olduğu söylenemez (Anthony & Ogg, 2019; Nunes vd., 2023). Ebeveyn tutumlarının olumlu etkileri olabileceği gibi olumsuz etkilerinin de olduğunu söylemek mümkündür (Howard vd.,2019). Özellikle sınav dönemlerinde ebeveynler de en az çocuklar kadar stresli, endişeli ve gergin olabilmektedir (Chen vd., 2018; Ren vd., 2020). Bir yandan ebeveynlerinin istek ve beklentilerine cevap vermeye çalışırken, diğer yandan ergenlik dönemimin zorluklarıyla baş etmeye çalışıp, sınav sürecini başarıyla atlarmaya çabalayan ergenlerde kaygı ve stres meydana gelebilir (Renk & Smith, 2007). Bu durumda sınav kaygısı gibi öğrencilerin sınav performansını, psikolojik sağlıklarını etkileyecek önemli bir faktör devreye girebilir (Gregor, 2005). Sınav kaygısı, bireyin sınav ya da değerlendirilme durumunda yaşadığı dikkat ve performans etki eden, aynı zamanda gerginliğe yol açan bir duygu durumu olarak tanımlanmaktadır (Spielberger vd.,2018). Sınav kaygısı yüksek olan öğrenciler, dikkatlerini toplayamadıkları için sınav başarıları düşmektedir (Cassady, 2004). Konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu çalışmaların daha çok sınava hazırlanma sürecindeki öğrencilerin sınav kaygılarının nedenlerinin ve düzeylerinin belirlemektedir. Ayrıca bu kaygıyı etkileyen değişkenlerin neler olduğunun araştırıldığı görülmektedir. Bu faktörlerden biri olarak ebeveyn tutumu çalışılmış olsa da bu tutumun sınav kaygısı ile ele alındığı neden- sonuç içeren bir araştırma modeli bilgimiz dahilinde bulunmamaktadır. Ebeveyn baskısı ile sınav kaygısı arasındaki bu karşılıklı ve birbirini destekler görünen yapının daha iyi incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrencilerin sınav başarılarının düşmesinde ebeveynlerin beklentilerinin etkisinin öğrencilerdeki sınav kaygısını yükselttiği bu nedenle de öğrencilerin sınav yüksek kaygıyla başladığı düşünmektedir. Yüksek kaygıya sahip olan öğrencilerin sınav performansı ise bu kaygıdan etkilenerek düşmektedir.

Sonuç

Araştırmada elde edilen verilere uygulanan analizler sonucunda ebeveyn akademik başarı baskısı ile sınav kaygısı arasında bir ilişki olduğu bu çalışmada da tespit edilmiştir. Aynı şekilde sınav kaygısı ile not ortalaması arasında da ilişki tespit edilen çalışmada ebeveyn başarı baskısı ile not ortalaması arasında doğrudan ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Literatürde ebeveynlerin tutumunun ve algılanan ebeveyn tutumunun destekleyici ve olumlu olması durumunda öğrencilerin akademik başarılarının arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca ebeveynlerin gerçekçi beklentilerinin olması da akademik başarılarının artmasında etkili olmaktadır. Diğer yandan eğer ebeveynlerin tutumu baskıcı ve çocuklarından beklentileri gerçekçi değilse bu durumda öğrencilerin akademik başarılarında düşme meydana gelmektedir. Bu yönüyle çalışmanın bulguları ile literatürdeki bulguların birbirini desteklediğini söylemek mümkündür. Araştırmadan elde edilen sonuçları için şunlar söylenebilir: İlk olarak, ebeveyn baskısının ile öğrencilerin sınav kaygısının artması arasındaki ilişki tespit edilmiştir. Literatür işığında ebeveynlerin aşırı beklentileri, eleştirel tutumları ve kontrol düzeyleri, çocukların sınavlara yönelik endişe ve stres düzeylerini arttırdığı söylenebilir. Bu durum, öğrencilerin sınavlara hazırlanırken kaygı düzeylerinin yükselmesine ve performanslarının olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır. İkinci olarak, analiz sonuçları incelendiğinde sınav kaygısının akademik başarı üzerindeki aracılık etkisi görülebilir. Yani, ebeveyn baskısı, sınav kaygısını artırarak öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkiler. Sınav kaygısı, öğrencilerin odaklanmasını, özgüvenini ve öğrenme motivasyonunu düşürebilir, bu da akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyebilir.

neriler

Araştırma sonucunda şu öneriler sunulabilir; kaygının etkisine yönelik psikolojik danışmanlar ve rehberlik uzmanları eşliğinde ebeveynlerin ve eğitmcilerin farkındalığı artabilir ve çocukların eğitim hayatında sağlıklı bir denge ve başarı elde etmelerine yardımcı olacak önlemler geliştirilebilir. Ebeveynler, çocuklarına daha esnek ve yapıcı bir tutum sergileyerek sınav kaygısını azaltmaya ve motivasyonlarını artırmaya odaklanabilirler. Aynı şekilde, eğitmciler ve politika yapıcılar, sınav sistemlerini ve müfredatı gözden geçirerek öğrencilerin sınav kaygısını azaltacak daha destekleyici bir eğitim ortamı oluşturabilirler.

Bu sonuçlar, ebeveynlerin ve eğitimcilerin çocukların eğitim sürecindeki rolünü anlamalarına yardımcı olacak ve daha iyi bir eğitim ortamı oluşturmak için önlemler alınmasını sağlayacaktır.

References

- Anthony, C. J., & Ogg, J. (2019). Parent involvement, approaches to learning, and student achievement: Examining longitudinal mediation. *School Psychology, 34*(4), 376-385. <https://doi.org/10.1037/spq0000282>
- Atli, A., & Gür, S. H. (2022). Üniversiteye Giriş Sınavı Günü: Öğrencilerin Yaşadığı Korkular ve Anne-babalarının Çocuklarına Söyledikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(2), 1033-1050. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1132191>
- Aydın, F. (2010). Akademik başarısının yordayıcısı olarak, akademik güdülenme, öz-yeterlik ve sınav kaygısı [Unpublished master's thesis]. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Balakrishnan, A., Lee, T. L., & Verstegen, D. M. (2021). 'Exam preparedness': Exploring non-academic predictors of postgraduate exam success. *The Asia Pacific Scholar, 6*(4), 80-91. <https://doi.org/10.29060/taps.2021-6-4/oa2456>
- Başarır, D. (1990). *Ortaokul son sınıf öğrencilerinde, sınav kaygısı, durumluk kaygı, akademik başarı ve sınav başarısı arasındaki ilişkiler* [Unpublished doctoral dissertation]. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Baytemir, K. (2022). Do parents have exam anxiety, too? The predictive role of irrational beliefs and perfectionism with parental exam anxiety in explaining students' exam anxiety. *School Psychology International, 44*(3), 257-278. <https://doi.org/10.1177/01430343221122387>
- Böğrek, E. A. (2019). *Benlik saygısı ve yaşam doyunu arasındaki ilişkiyi açıklamada sınav kaygısının aracı rolü* [Unpublished master's thesis]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Bundy, J., & Sterle, J. A. (2018). Academic advising strategies to support undergraduate student success. https://doi.org/10.31274/ans_air-180814-361
- Cassady, J. C. (2004). The influence of cognitive test anxiety across the learning testing cycle. *Learning and Instruction, 14*(6), 569-592. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2004.09.002>
- Chapell, M. S., Blanding, Z. B., Silverstein, M. E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A., & McCann, N. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of Educational Psychology, 97*(2), 268-274. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.268>
- Chen, Q., Kong, Y., Gao, W., & Mo, L. (2018). Effects of socioeconomic status, parent-child relationship, and learning motivation on reading ability. *Frontiers in Psychology, 9*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01297>
- Çetin, N., & Ceyhan, E. (2017). Lise Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının Sürekli Kaygı, Akılcı Olmayan İnanç, Öz Düzenleme ve Akademik Başarı ile İlişkisi. *Hacettepe University Journal of Education, 1*-20. <https://doi.org/10.16986/huje.2017028261>
- Ellison, N. B., Wohn, D. Y., & Greenhow, C. M. (2014). Adolescents' visions of their future careers, educational plans, and life pathways. *Journal of Social and Personal Relationships, 31*(4), 516-534. <https://doi.org/10.1177/0265407514523546>
- Genç, A., & Şanlı, E. (2023). The effect of students exam anxiety on high school entrance exam success: The moderator role of parental exam anxiety. *Journal of Pedagogical Research*. <https://doi.org/10.33902/jpr.202316861>
- Gregor, A. (2005). Examination anxiety. *School Psychology International, 26*(5), 617-635. <https://doi.org/10.1177/0143034305060802>

-
- Howard, J. M., Nicholson, B. C., & Chesnut, S. R. (2019). Relationships between positive parenting, Overparenting, grit, and academic success. *Journal of College Student Development*, 60(2), 189-202. <https://doi.org/10.1353/csd.2019.0018>
- İşgör, İ. Y. (2016). Metacognitive skills, academic success and exam anxiety as the predictors of psychological well-being. *Journal of Education and Training Studies*, 4(9). <https://doi.org/10.11114/jets.v4i9.1607>
- Kapıkıran, Ş. (2016). Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeğinin Psikometrik Değerlendirmeleri ve Yapısal Geçerlik: Ortaokul ve Lise Öğrencileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 62. <https://doi.org/10.12984/eed.07848>
- Koca, F., & Dadandı, İ. (2019). Akademik Oz-yeterlik ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Sınav Kaygısı ve Akademik Motivasyonun Aracı Rolü. *İlköğretim Online*, 241-252. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.527207>
- Morosanova, V., & Fomina, T. (2017). Self-regulation as a mediator in the relationship between anxiety and academic examination performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 1066-1070. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.156>
- Nunes, C., Oliveira, T., Castelli, M., & Cruz-Jesus, F. (2023). Determinants of academic achievement: How parents and teachers influence high school students' performance. *Heliyon*, 9(2), e13335. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e13335>
- Peker, A., & Kağızmanlı, N. (2018). Ebeveyn Tutumlarının Ergenlerin Akademik Güdülenme Düzeyleri Üzerindeki Yordayıcı Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 210-224. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.338252>
- Rapplee, J., & Komatsu, H. (2018). Stereotypes as Anglo-American exam ritual? Comparisons of students' exam anxiety in East Asia, America, Australia, and the United Kingdom. *Oxford Review of Education*, 44(6), 730-754. <https://doi.org/10.1080/03054985.2018.1444598>
- Ren, J., Li, X., Chen, S., Chen, S., & Nie, Y. (2020). The influence of factors such as parenting stress and social support on the state anxiety in parents of special needs children during the COVID-19 epidemic. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.565393>
- Renk, K., & Smith, T. (2007). Predictors of academic-related stress in college students: An examination of coping, social support, parenting, and anxiety. *NASPA Journal*, 44(3). <https://doi.org/10.2202/0027-6014.1829>
- Roksa, J., & Kinsley, P. (2018). Correction to: The role of family support in facilitating academic success of low-income students. *Research in Higher Education*, 60(4), 437-437. <https://doi.org/10.1007/s11162-018-9525-z>
- Seipp, B. (1991). Anxiety and academic performance: A meta-analysis of findings. *Anxiety Research*, 4(1), 27-41. <https://doi.org/10.1080/08917779108248762>
- Spielberger, C., Blahus, P., & Man, F. D. (2018). The relationship of test anxiety to intelligence and academic performance. *Cross-Cultural Anxiety*, 183-191. <https://doi.org/10.4324/9781315825724-15>
- Suner, E. (2000). Farklı liselerdeki ergenlerin benlik saygısı, akademik başarı ve sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişki [Unpublished master's thesis]. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Totan, T. (2009). Westside Sınav Kaygısı Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(17), 95-109. <https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/westside-sinav-kaygisi-olcegi-toad.pdf>

Von der Embse, N., Jester, D., Roy, D., & Post, J. (2018). Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review. *Journal of Affective Disorders*, 227, 483-493. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.11.048>

Wenning, C. J., & Vieyra, R. E. (2020). Promoting academic success. *Teaching High School Physics*, 14-1-14-12. https://doi.org/10.1063/9780735422018_014

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Yazma Beceri Alanının Değerlendirilmesi*

Selma SARIOĞLU¹

MEB

Mustafa Cem BABADOĞAN²

Ankara Üniversitesi

Özet

Bu çalışmada; Türkçe dersine destek olarak süreç temelli yazma yaklaşımı dikkate alınarak üçüncü sınıf düzeyinde geliştirilecek olan Yazma Becerisi Geliştirme Programı (YABGEP) 'nitasarlama öncesindeki ihtiyacı ortaya koymak amaçlanmıştır. İhtiyaç analizi kapsamında, 2019 Türkçe dersi öğretim programının yazma beceri alanı "Stake" in İhtiyaca Cevap Verici Program Değerlendirme Modeli "temel alınarak program geliştirme uzmanlarından ve sınıf öğretmenlerinden görüş alınarak değerlendirilmiştir. 2019 Türkçe dersi öğretim programı yazma beceri alanı, üçüncü sınıf düzeyinde program geliştirme uzmanları ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirileceğinden araştırmanın modeli; nitel araştırma desenlerinden biri olan bütüncül tekli durum desendir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler ve program geliştirme uzmanları pek çok noktada ortak görüşe sahip olup, 2019 Türkçe dersi öğretim programının üçüncü sınıf düzeyinin yazma beceri alanının kazanımlarının, yazmanın zihinsel sürecini ve aşamalarını içermediği, programda yer alan içerik anlayışının açıkça belirtilmediği ve buna ilişkin açıklamaların olmadığı görülmüştür. Ayrıca öğretme-öğrenme sürecinin süreç temelli yaklaşımının aşamalarını yansıtmadığı, programda belirtilen değerlendirme araçlarının kazanımlarla uyumlu olmadığı, uygulamada sürecin halen ürün odaklı değerlendirmeye yönelik olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yazma eğitimi, süreç temelli yazma yaklaşımı, stake 'in ihtiyacacevap verici değerlendirme modeli

Giriş

Okullarda gerçekleştirilen Türkçe eğitimi diğer derslerdeki tüm başarıyı etkileyecek kadar önemlidir. Eğitim sistemini iyileştirmek anlamında birçok reform yapılmaktadır. Bu reformların önemli alt boyutlarından biri uygulama sürecine yön veren program geliştirme çalışmalarıdır (Hamsi-İmrol, Dinçer, Doğan-Güldenöglü ve Babadoğan, 2021).

Türkiye' de eğitim sistemindeki eksiklikler ve yanlış uygulamalar sebebiyle öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin istenilen düzeyde olmadığı söylenebilir. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndan bu yana olan programlarda yazma becerisi alanında süreç temelli yazma yaklaşımının esas alındığı ifade edilse de öğretmenlerin bu yaklaşımı uygulamada gerçekleştirmediği sonucuna varılmıştır (Tavşanlı, 2019). Bu anlamda Dünya'da ve Türkiye'de süreç temelli yazma yaklaşımının her bir aşamasında ne yapılması gerektiğine dairsomut tekniklerin kullanılması gerektiği ifade edilmektedir. Yazma süreci karmaşık bir süreç olduğu için bu süreç öğretmenler tarafından açık ve anlaşılır hale getirilmelidir (Archibold,2010).

Ülkemizde ilkokuldan liseye kadar yazma eğitimi verilmesine rağmen öğrencilerin yazma becerilerinin iyi olmadığı ve öğretimin hangi kademesinde olursa olsun yazma çalışmaları yapmak istemedikleri görülmüştür (Arıcı ve Ungan, 2012). Yine çeşitli sınıf düzeylerinde yazılı anlatım sonucu ortaya çıkan ürünlerin nitelik olarak iyi olmadığı, öğretmenlerin de yazma becerilerini kazandırma sürecinde geleneksel eğitim anlayışıyla hareket ettikleri, yazma öğretiminde takip edilmesi gereken süreçleri izlemedikleri görülmüştür. Ayrıca yazma becerisini kazandırma sürecinde öğrencilere yeteri kadar dönüt verilmediği, ders sürecinin birinci saatte metin yazma, ikinci saatinde bu metinlerin okunması şeklinde sürdürüldüğü söylenebilir. Yine yazılı anlatımların değerlendirilmesinde problemler olduğu, metnin içeriğine yönelik değerlendirmelerin göz ardı edildiği görülmektedir. Yazma becerisinin gelişmemesinin başka bir nedeni de test tipi sınavların olmasıdır. Bunun yanında ülkemizde okuma kültürünün yeterince gelişmemesinin yazma kültürünün gelişmesine olumsuz etki ettiği gerçeğidir. "Okuma kültürünün

* Bu çalışma Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü EPÖ Anabilim Dalı Doktora programında devam eden " İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerine Yönelik Yazma Becerisi Geliştirme Programının Tasarlanması " isimli Doktora tez çalışmasının ihtiyaç analizi kısmını içermektedir.

¹ Sorumlu Yazar. MEB, akinselma81@gmail.com, ORCID:0000-0002-8060-9152

² Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı E-mail: cbabadogan@gmail.com, ORCID:0000-0002-6796-5654

olmadığı yerde yazma kültürünün gelişmesimümkün olamaz” ifadesi bunu en iyi açıklayan ifadedir. Diğer bir sorun öğrencilere yazma konusunda yeterince özgürlük tanınmamasıdır. Süreç temelli yazma yaklaşımı, Türkçe Dersi Öğretim Programı’na 2015 yılında girmiş olmasına rağmen hem programdaki yetersizlikler hem de uygulamadaki aksaklıklardan dolayı yazma sürecine yönelik becerilerin kazandırılmasına ilişkin problemlerin devam ettiği görülmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2015) en son 2019 yılında güncellenmiştir.2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın uygulama sürecinde yazma becerisine yönelik problemlerin devam ettiği görülmektedir. Bu nedenle “süreç temelli yazma” çalışmalarının iyi organize edilmiş programlarla etkinlik temelli olarak geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Birinci ve ikinci sınıfta yazmadan çok okuma çalışmalarına ağırlık verildiği görülmüştür (Tavşanlı, 2017). Bu nedenle yazmaya ilişkin becerilerin daha önceki dönemlerde yeterince ele alınmaması bu eksikliklerin üçüncü sınıf düzeyinde ele alınarak giderilmesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır.

Bunun yanı sıra daha önceki araştırmalara bakıldığında ilkökul üçüncü sınıf düzeyinde öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik az sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Yıldız ve Kaman, 2016; Seban ve Tavşanlı, 2015).2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda anadil becerilerinin üçüncü sınıftan sonra gerek kazanım, gerek içerik, gerekse etkinlikler anlamında basitten karmaşığa doğru ilerlediği göz önüne alınırsa, öğrencilere en geç üçüncü sınıfta dinleme, konuşma, okuma beceri alanlarında olduğu gibi yazma beceri alanındaki becerilerin de çok geçmeden kazandırılması gerekmektedir (MEB, 2019). Ayrıca öğrencilerin bu anlamda tutumlarının da artırılması gerekmektedir.

Yazı yazmanın süreçleri Türkçe dersi öğretim programlarının (2005; 2009; 2015; 2018,2019) kazanımlarında kendisini göstermiş olmasına rağmen süreç temelli yaklaşımın alt boyutlarını ele alan bir program çalışmasının olmadığı görülmüştür. Yazma becerisine ilişkin program hazırlamanın yanında, yazma becerisine yönelik birçok çalışma yapılsa da alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde yazma sorunlarının devam ettiği görülmüştür. Yine ortaokul düzeyinde Yazma ve Yazarlık Becerileri (2012) seçmeli ders programının olduğu fakat ilkökul düzeyinde yazma becerilerini destekleyen bir program çalışmasının olmadığını söylemek mümkündür. Ayrıca bu çalışma alandaki bu boşluğu dolduracaktır.

Amaç

Bu araştırmanın genel amacı; Türkçe dersine destek olarak süreç temelli yazma yaklaşımı dikkate alınarak üçüncü sınıf düzeyinde geliştirilecek olan Yazma Becerisi Geliştirme Programı (YABGEP) ‘nı tasarlama öncesindeki ihtiyacı ortaya koymaktır. İhtiyaç analizi kapsamında, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın yazma beceri alanı “Stake’in İhtiyaca Cevap Verici Program Değerlendirme Modeli “temel alınarak program geliştirme uzmanlarından ve sınıf öğretmenlerinden görüş alınarak değerlendirilecektir. Bu amaçla aşağıdaki soruya cevap aranacaktır

1. İlkokul Üçüncü sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın (MEB, 2019) yazma beceri alanına ilişkin, program geliştirme uzmanları ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

Bu kapsamda elde edilen sonuçlar üçüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi öğretim sürecine destek sağlayacak Yazma Becerisi Geliştirme Programı (YABGEP)’nin kazanımlarını belirlemede etkili olup, içerik, öğretim-öğrenme sürecine ve ölçme değerlendirme boyutlarının Süreç Temelli Yaklaşım Modeli’ne (STYM) göre tasarlanmasına temel teşkil edecektir.

Yöntem

Araştırmanın modeli; nitel araştırma desenlerinden biri olan bütüncül tekli durum desenidir. Tekli durum deseninde tek bir analiz birimi vardır (Yin, 1984) Bu çalışmada 3. Sınıf 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı, program geliştirme uzmanları ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirileceğinden bu desen uygun görülmüştür. Creswell (2007) e göre durum çalışması, araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelediği bir araştırma yaklaşımıdır. Bu çalışmada da bir duruma ilişkin program geliştirme uzmanlarından ve sınıf öğretmenlerin görüş alınmıştır. İlkokul 3.Sınıf 2019Türkçe Dersi Öğretim Programı, “Stake’in İhtiyaca Cevap Verici Program Değerlendirme” modeline göre görüşme yoluyla görüş alınarak değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formundaki sorular, Stake’in İhtiyaca Cevap Verici Program Değerlendirme” modelini temel alarak hazırlanmıştır. Bu kapsamda hazırlanan sorular 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın yazma beceri alanını

üçüncü sınıf düzeyinde kazanım, içerik, öğretme -öğrenme süreci ve değerlendirme boyutları açısından değerlendirecek nitelikte oluşturulmuştur. Görüşme formu pilot uygulamalar sonrasında program geliştirme uzmanları ve sınıf öğretmenlerine yönelik özelleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Daha önceden belirlenentemalara göre elde edilen kodlar ve bu kodlardan ulaşılan alt temalardan bulguların tanımlanması ve yorumlanması sağlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Guba ve Lincoln (1982) nitel araştırmalarda geçerlik güvenirlikten ziyade inandırıcılık olması gerektiğini ifade etmiştir ve inandırıcılık için kriterleri inanılabilirlik, güvenilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirlik olacak şekilde dört başlık altında toplamıştır. Creswell (2007) ise bir araştırmada bulguların doğruluğunu kontrol etmek için bu stratejilerden bir ya dabirden fazlasının belirtilmesini önermektedir.

Bu bağlamda çalışmanın iç geçerliliğini sağlamak için “Sonuçlar inandırıcı mı?” sorusuna yanıt aranır. Çalışmanın iç geçerliliğini sağlamak için katılımcı görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir. Bu görüşlerle programın farklı boyutlarda değerlendirilmesi sağlanacaktır. Çalışmanın dış geçerliliğini sağlamak için, “Sonuçlar diğer kişi ve durumlara aktarılabilir mi? sorusuna cevap aranmaktadır. Bu çalışmanın dış geçerliliğini sağlamak için araştırma süreci, süreçte yapılanlar, amaçlı örneklem ile oluşturulan katılımcılar ayrıntılı tanımlaması yapılmıştır.

Araştırmanın dış güvenilirliğini sağlamak için “Çalışma benzer koşullarda tekrarlandığında sonuçlar benzer mi?” sorusuna cevap aranır. Bu nedenle bulgular sunulurken yorum yapmamaya dikkat edilmiş, birbirleriyle çelişen veriler ise doğrudan alıntılarla sunulmuştur. İç güvenilirliği sağlamak için “Önyargılar azaltılarak objektiflik artırıldı mı?” sorusuna yanıt aranır. Araştırmanın iç güvenilirliğini sağlamak için bir başka araştırmacı danyardıml alınarak verilerin tamamının kodlanması sağlanmıştır. Miles ve Huberman (2017) önerdiği uyum yüzdesi = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) .100 kullanılarak uyum yüzdesi belirlenmiştir. Bu hesaplama göre öğretmenlerden elde edilen verilerin kodlanmasındaki uyum yüzdesi= 32 / (32+10).100= 0,76 olarak elde edilirken, program geliştirme uzmanlarından elde edilen verilerin uyum yüzdesi= 29/ (29+8).100= 0,78 olarak belirlenmiştir. Uyum yüzdeleri 0.75’inn üzerinde olduğundan kabul edilebilir bir değerdedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu iki grup şeklinde oluşturulmuştur. Görüşmeler sınıf öğretmenleri ve program geliştirme uzmanları ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin ve program geliştirme uzmanların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak verir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Ölçüt araştırmacı tarafından oluşturulur ya da daha önceden hazırlanmış ölçütler listesi kullanılabilir (Marshall ve Rossman, 2014) Araştırmada ölçüt olarak öğretmenlerin 2019 Türkçe dersi öğretim programını uygulamış olması gerekirken, uzman grubun program geliştirme alanında en az doktora düzeyinde öğrenim görmüş olması ya da MEB program departmanında görev yapması araştırmacı tarafından belirlenen ölçütlerdir. Birinci grup, 2019 Türkçe Dersini Öğretim Programı’nı uygulamış 10 sınıf öğretmeninden oluşurken, ikinci grup 7 program geliştirme uzmanı ndan oluşmaktadır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda cevap aranan soruya uygun olarak elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

İhtiyaç analizi kapsamında ortaya çıkan bulgular tasarlanacak olan “Yazma Becerisi Geliştirme Programı (YABGEP)’nin boyutlarına temel teşkil edecek şekilde temalar altında ele alınmıştır. Bu temalar 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın yazma beceri alanının kazanımlarına, içeriğine, öğretme-öğrenme sürecine ve değerlendirme ögesine ilişkin görüşler olarak verilmiştir.

Elde edilen bulgular; Yıldırım ve Şimşek (2013) tarafından belirtildiği gibi betimsel analiz kapsamında önceden belirtilen çerçeveye göre temalar ve temalara ait görüşlerden elde edilen doğrudan alıntılarla açıklanmıştır.

Programın Kazanım Ögesine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Bu bölümde elde edilen görüşler; kazanımların öğrenci seviyesine uygunluğu, yazma sürecine uygunluğu, özelliği ve programın amaçlarına ulaşma düzeyi olarak temalara ayrılmış ve Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1*Programın Kazanım Ögesine İlişkin Temalar*

Tema	Kodlar
Kazanımların öğrenci seviyesine uygunluğu	Kazanımların öğrenci seviyesine uygun olması Kazanımların öğrenci seviyesine uygun olmaması
Kazanımların yazma sürecine uygunluğu	Kazanımların yazma sürecinin aşamalarını içermemesi Kazanımların yazma sürecine uygun olmaması
Kazanımların özelliği	Yazma sürecine yönelik kazanımların eklenmesi Yazma öncesine yönelik kazanımların eklenmesi Kazanımların sınırlılıklarının belli olmaması Sınıf düzeylerinde kazanımların aynı şekilde ifade edilmesi
Programın Amaçlarına Ulaşma Düzeyi	Sadece temel düzeyde becerilerin kazandırılmış olması Yazma sürecine ilişkin kazanımların olmaması Farklı yazı türlerinin öğrenciler tarafından çokokunmaması Temaların Çocukları merakları doğrultusunda belirlenmemesi Ebeveynlerin özelliklerinin değişmiş olması Yazma becerileri kazandırılırken çalışmaların somuttan soyuta doğru tasarlanmaması Yazma Becerisine ulaşmada uygun yöntem ve tekniklerin seçilmesinin gerekliliği Öğrencide diğer becerilerin eksik olması Bazı kazanımların düzeyin üstünde olması

Tablo 1 'de görüldüğü gibi öğretmenler kazanımların öğrenci seviyesine uygunluğu anlamında hem olumlu hem de olumsuz görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler kazanımların yazma sürecine uygun olmadığını ve bu sürecin aşamalarını içermediğini ifade etmişlerdir. Kazanımların özellikleri ele alındığında öğretmenler yazma öncesine, yazma sürecine yönelik kazanımların eklenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca kazanımların sınırlılıklarının belli olması gerektiğini ifade ederek, her sınıf düzeyindeki kazanımların aynı ifadelerle belirtilmesinin uygun olmadığını belirtmişlerdir.

“Genel anlamda kazanımlar düzeye uygun. Fakat yazma kazanımları açık ve net değil.” (Ö1)

“Yazma sürecinin zihinsel aşamalarına yönelik bir kazanım yok.” (Ö4)

“Yazma öncesini ele alacak basamakları içeren kazanımlar olmalı.” (Ö7)

Programın amaçlarına ulaşma düzeyi teması ele alındığında, öğretmenler yazma becerilerine ilişkin ancak temel düzeydeki becerileri kazandırabildiklerini ifade etmişlerdir. Programın amaçlarına ulaşamamasının nedenini, yazma sürecinin her basamağını ele alan kazanımların olmadığı, öğrenciler tarafından farklı yazı türlerinin okunmadığı, temaların çocukların ilgileri doğrultusunda belirlenmediği şeklinde belirtmişlerdir. Öğretmenler, yazma becerilerinin kazandırılmasında ebeveyn özelliklerinin etkisi olduğunu belirterek, yazma sürecindeki çalışmaların somuttan soyuta doğru tasarlanmadığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin yazma becerilerini destekleyecek diğer becerilerinin yeterli olmaması, bazı kazanımların düzey üstü olmasının da programın amacına ulaşmasını etkileyen diğer görüşler olarak belirterek, programın amacına ulaşmasında uygun yöntem ve tekniklerin çeşitliliğinin önemli olduğunu belirtmişlerdir.

“Yazma becerilerine istenilen düzeyde ulaşamıyor. Çünkü yazma süreci çok fazla bilgi ve beceri gerektiriyor.” (Ö5)

“Hikâye yazma ya da bir düşünceyi yazılı olarak aktarmada sürece yönelik çalışmalar yapılmalı. Öğrenciye konu ile ilgili araştırma yaptırılmalı, okuma yaptırılmalı. Sonra bildiklerini, öğrendiklerini nasıl sıralamalı bunu öğretilmeli. Bunun için Türkçe derslerinin 2 saati yetmez.” (Ö9)

“Çocukların sevdiği temalar olursa yazma kazanımlarına daha iyi ulaşılabilir. Temalar yazarlar ve MEB tarafından belirleniyor.” (Ö7)

“Yazmaya istekli bir nesil değil bunlar. Çünkü onların ebeveynleri de öyle. Duygular yok. Anne-babalarda gazeteyi ve kitabı elektronik ortamda okuyor. Yazmaya da özen göstermiyorlar. Çocuklar da aynı maalesef...” (Ö10)

“Diğer dil becerilerinde yetersiz olan yazmada da yetersiz oluyor.” (Ö10)

“Bazı kazanımlar ağır geliyor. Bunlar üst sınıflarda öğrenilebilecek kazanımlar. Bu kazanımların ancak 4. Sınıfta gerçekleşebilir.” (Ö8)

Programın İçerik Ögesine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Bu bölümde yer alan görüşler; içeriğin düzenlenmesi ve içeriğin özellikleri olarak temalara ayrılmış ve Tablo 2 'de verilmiştir.

Tablo 2

Programın İçerik Ögesine İlişkin Temalar

Tema	Kodlar
İçeriğin Düzenlenmesi	İçeriğin bütüncül bir anlayışa sahip olması
	İçeriğin sarmal bir yapıda olması
	İçeriğin içerik düzenleme ilkelerine uygun olması
	İçeriğin içerik düzenleme ilkelerine uygun olmaması
	İçeriğin dört dil becerisine göre dengeli bir şekilde düzenlenmesinin gerekliliği
İçeriğin Özellikleri	İçeriğin dört dil becerisi anlamında yetersiz olması
	İçeriğin güncel ve yaşamla ilgili olması
	İçeriğin bilimsel bilgiler içermesi

Tablo 2 'ye göre araştırmaya katılan öğretmenler içeriğin düzenlenmesi teması altında; içeriğin bütüncül bir anlayışa sahip ve sarmal bir yapıda olduğunu, içerik düzenleme ilkelerine uygun tasarlandığını ifade etmişlerdir. Diğer yandan programın yazma beceri alanının içerik düzenleme ilkelerine uygun olmadığı, içeriğin dört dil becerisine göre dengeli bir şekilde düzenlenmediğini ifade eden öğretmen görüşleri de yer almaktadır.

“İçerik bakımından sarmal olması bence uygun. Türkçe dersi sarmal olmalı. Çünkü her çocuk aynı düzeyde bir üst sınıfa geçmiyor. Tekrarlanmalı ki bir önceki sınıfın eksiklikleri tamamlansın” (Ö2)

“Bilimsellik ilkelerine uygun bir tema içeriği var. İçerik çocukların hayal dünyalarını geliştirecek şekilde olmalı.” (Ö1)

“ Programda yazma becerileri 2.3.4.sınıfta hep aynı ifadelerle ele alınmış. Bu ifadeler sınıf düzeylerine göre basitten karmaşığa doğru ifade edilmeli. Programdaki içerik bu düzende olursa öğretmenler aynı şeyi ifade etmez.” (Ö5)

İçeriğin özellikleri teması altında, içeriğin dört dil becerisi anlamında yetersiz olduğu belirtilmiş, bilimsel olduğu ifade edilmiş fakat daha güncel ve yaşamla ilgili olması gerektiği vurgulanmıştır.

" İçeriğin bilimsel olduğunu düşünüyorum. İçerik biraz daha çocukların gözünden hazırlanmalı. Örneğin atasözleri ve deyimleri bile eğlenceli anlatan içerikler var yani içerik merak uyandırıcı ve eğlenceli olmalı. Metin içerikleri hem bizi hem toplum sorunlarını hem de çocukların merak ettiklerini kapsamalı." (Ö3)

Programın Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Bu bölümde yer alan görüşler ise; yazma öncesine yönelik etkinlikler planlama, yazma sürecini planlama, yazma sürecine yönelik etkinlikler planlama, yazma sürecine uygun yöntem ve teknikler, yazma sürecine yönelik etkinliklerin niteliği, ders kitaplarındaki etkinliklerin yeterliliği, ders kitaplarındaki etkinliklerin özellikleri, yazma sürecinde teknoloji kullanımı, yazma sürecinde sınıf ortamlarının düzenlenmesi, yazma sürecinde aile desteği, yazma sürecinde tutum ve motivasyon olarak temalara ayrılmış ve Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Programın Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Temalar

Tema	Kodlar
Yazma Öncesine yönelik etkinlikler planlama	Yazma öncesi sürecine yönelik etkinliklere ihtiyaç duyulması
Yazma sürecini planlama	Yazma sürecinin aşamalara göre ilerlememesi Programda yazma sürecinin aşmalı bir şekilde ilerlememesi
Yazma sürecine yönelik etkinlikler planlama	Yazma sürecine yönelik etkinliklerin sıralı bir şekilde olmaması
Yazma sürecine yönelik etkinliklerin niteliği	Yazma etkinliklerinin sadece test sorularına cevap verecek nitelikte olması
Yazma sürecine uygun yöntem ve teknikler	Yöntem ve tekniklerin açıklamalarının kazanımlarla ilişkilendirilmemesi
Ders Kitaplarındaki etkinliklerin yeterliliği	Ders kitabındaki etkinliklerin yazma sürecine hizmet etmemesi Yazma sürecinde farklı kaynaklara ihtiyaç duyulması
Ders Kitaplarındaki etkinliklerin özellikleri	Ders kitaplarındaki etkinliklerin yazma sürecindeki aşamaları içermemesi
Yazma sürecinde teknoloji kullanımı	Yazma sürecinde sadece teknolojik araç kullanılması
Yazma sürecinde sınıf ortamlarının düzenlenmesi	Yazma sürecinde sınıf düzeninin değiştirilmesi
Yazma sürecinde aile desteği	Aile desteğinin sadece fikirlerin paylaşılması önünde yapılması
Yazma sürecinde tutum ve motivasyon	Öğrencilerin sevdikleri ve zorlanmadıkları çalışmaların yapılması Yazmaya karşı korkularını yenebilecekleri şekilde çalışmaların yapılması Yazma çalışmalarının birlikte yapılmasının ve paylaşılmasının sağlanması

Tablo 3'e göre, yazma öncesine yönelik etkinlikler planlama temasına yönelik öğretmen görüşleri ele alındığında, öğretmenler yazma öncesi sürecini ele alan etkinliklere ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir.

"Yazma çalışmaları öncesinde araştırma yapılmalı, okuma yapılmalı, konu tartışılmalı. Yazılacak konu hakkında bir doyunluk gerekiyor. Nasıl yazıyoruz? Aşamalarının hepsi basmak basamak öğretilmeli." (Ö3)

Yazma sürecinin planlanması temasında öğretmenler, bu sürecin aşama aşama ilerlemesi gerektiğini belirterek programda bu şekilde olmadığını ifade etmişlerdir.

Yazmanın nasıl gerçekleşeceğine yönelik çalışmalar yapılmalı. Hazırlık çalışmalarında nasıl bir metin yazacağız, cümleler arası ilişkiler nasıl kurulacak, bunlara yönelik çalışmalar önemli. Kitaplarda bu şekilde etkinlikler yok. Öğretmen kendi planlamalı. Ben” Öğrenci bu şekilde daha iyi kavrar” deyip çalışmalar hazırlıyorum. Bu çalışmaların sınıf seviyesine uygun ve çocukların ilgisine çeken ya da onların yaşantılarından yola çıkılarak planlanan çalışmalar olması gerektiğini düşünüyorum. Türkçe dersinin en az 2 saati yazma çalışmalarına ayrılmalı ve çalışmalar sınıfta beraberce düzeltilmeli.” (Ö5).

Yazma sürecine yönelik etkinlikler planlama ve etkinliklerin niteliği temalarına yönelik öğretmenler, bu etkinliklerin uygulama sürecinde sürece uygun bir sıralamayla verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Uygulamada yapılan etkinliklerin sadece test sorularına cevap verecek nitelikte olduğu görüşündedirler.

“Hep beraber hikâye yazıyoruz. Hikâyeyi tamamlıyoruz. Çocukları gruplara ayırarak giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini farklı grupların yazmasını istiyorum. İş birliği içerisinde yazma çalışmalarını yürütüyorum. Bilgilendirici metin verip boşluklar bırakıyorum bunların tamamlanmasını istiyorum. Başka bir çalışma olarak Atasözleri deyimlerden yola çıkarak bir paragraf yazıyoruz. Burada düşünceyi nasıl sıralıyoruz bunu öğretiyorum. Yazma sürecine ilişkin hikâyeye tamamlama, görsellerden yararlanarak cümle kurmayı yapıyorum.” (Ö10)

Yazma sürecine uygun yöntem ve teknikler temasında, öğretmenler programda yazma sürecine uygun yöntem ve tekniklerin açıklanmadığı ve bunların kazanımlarla ilişkilendirilmediği görüşündedirler.

“Yazma çalışmaları aşama aşama belirlenmeli. Planlama, sınırlılıklar, öğretme- öğrenme sürecinde kullanılacak yöntem ve teknikler çok açık verilmeli.” (Ö1)

Ders kitaplarındaki etkinliklerin yeterliliği teması altında, öğretmenler ders kitaplarındaki etkinliklerin yazma sürecine hizmet etmediğini belirterek, farklı kaynaklara ihtiyaç duyduklarını söylemişlerdir.

” Kitaptaki etkinlikler nitelikli değil. Fıkralar olmalı. Atasözleri, deyimlerin geçtiği metinler olmalı. Yazma sürecinin zihinsel aşamalarına hizmet edecek etkinlikler olmalı. Etkinlikler ilgi çekici değil. Biçimsel olarak da her temada hep aynı. Metinlerin görselleri çok olmalı. Yazı karakterleri farklı olmalı. Etkinlikler nasıl yazarım? anlayışına hizmet etmeli.” (Ö2)

Ders kitaplarındaki etkinliklerin özellikleri temasına yönelik öğretmenler, etkinliklerin yazma süreci aşamalarını içermediği görüşündedirler

” Yazabilmek için zihnin o süreci öğrenmiş olması gerekir. Böyle etkinlikler yok. Konuya ilişkin okuyoruz, konu üzerine çok konuşuyoruz, tartışıyoruz. Ana fikir ve yardımcı fikirleri bulup tahtaya yazıyoruz. Sonra yazıyoruz.” (Ö5)

Yazma sürecinde sınıf ortamlarının düzenlenmesi teması altında, öğretmenler genellikle sınıf düzeninde değişiklikler yaptıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında güzel yazı köşeleri oluşturdukları ve grup çalışmalarına önem verdiklerini ifade eden öğretmenler de vardır.

“Sınıf ortamını hep beraber yazabileceğimiz bir ortama dönüştürüyorum. Sıraları ortada birleştirip birlikte bir metin oluşturuyoruz.” (Ö3)

Yazma sürecinde aile desteği temasına yönelik öğretmenler, aile desteğinin sadece yazma öncesi fikirlerin ebeveynlerle paylaşılması şeklinde yapılması yönünde görüş bildirmişlerdir.

“Aileye çok şey yaptırmak bazen işleri karıştırıyor. Yanlış yönlendirmeler olabiliyor. Ben yazma çalışmalarını sınıfta benim kontrolümde olmasının daha doğru olduğunu düşünüyorum.” (Ö2)

Programın Değerlendirme Ögesine İlişkin Öğretmen Görüşler

Programın değerlendirme ögesine ilişkin öğretmen görüşleri, yazma sürecini değerlendirme biçimi, yazma sürecinin değerlendirilmesinin zorluğu, yazma sürecinin değerlendirilmesinin güvenilirliği olarak temalara ayrılmış ve Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Programın Değerlendirme Ögesine İlişkin Temalar

Tema	Kodlar
Yazma sürecini değerlendirme biçimi	Öğrencinin gelişim sürecinin gözlemlenmesi
Yazma sürecinin değerlendirilmesinin zorluğu	Yazma sürecinde her bir öge için değerlendirmenin uzun sürmesi
Yazma sürecinin değerlendirilmesinin güvenilirliği	Yazma sürecinin değerlendirilmesinin güvenilir olup olmaması

Tablo 4 ‘e göre, öğretmenler yazma sürecini değerlendirme biçimi teması altında, öğrenci değerlendirmelerinin gelişim sürecinin gözlenmesi şeklinde olması görüşündedirler.

“Genelde gözlem yapabiliyorum. Ben her çocuğu kendi süreciyle değerlendiriyorum. Ben 1. Sınıftan 4 sınıfa kadar nereye geldim ona bakıyorum. O yüzden değerlendirmede zorluk çekmiyorum. 4.sınıfta zaten puanla değerlendirme yapıyoruz. 3.sınıfa kadar nerden nereye gelmiş ona bakıyorum. Geri kalan çocuklarla da kendi sevilerine göre bireysel çalışmalar yapıyorum.” (Ö3)

Yazma sürecinin değerlendirilmesinin zorluğu teması altında, öğretmenler yazma sürecinde yapılan puanlamaların uzun sürdüğünü ifade etmişlerdir.

“Hem süreci hem ürünü değerlendireceksin bu çok uzun sürer. En iyi yöntem gözlem. Pratik bir şekilde çocuklar nerelerde zorlanıyor bunları not alıyorum. Yazma çalışmalarına ona göre yön veriyorum” (Ö9)

Yazma sürecinin değerlendirilmesinin güvenilirliği teması altında, öğretmenler, yazma sürecinin değerlendirilmesinin güvenilir olup olmaması konusunda kararsız kaldıklarını ifade etmişlerdir.

“Yazma çalışmalarını değerlendirme çok zor. Ben bir ölçek kullanıyorum. Benim verdiğim puanlamayla başka bir öğretmenin puanlaması aynı olmayabilir. Ben aynı şeylere aynı puan verdiğim için hata varsa da herkeste aynı hata olur diye düşünüyorum.” (Ö1)

Programın Kazanım Ögesine İlişkin Uzman Görüşleri

Bu bölümde elde edilen görüşler; kazanımların öğrenci seviyesine uygunluğu, kazanımların yazma sürecine uygunluğu, kazanımların özelliği olarak temalara ayrılmış ve Tablo 5 ’te verilmiştir.

Tablo 5

Programın Kazanım Ögesine İlişkin Temalar

Tema	Kodlar
Kazanımların öğrenci seviyesine uygunluğu	Kazanımların öğrenci seviyesine uygun olması
	Kazanımların öğrenci seviyesine uygun olmaması
Kazanımların yazma sürecine uygunluğu	Kazanımların yazma sürecine uygun olmaması
	Yazma sürecine yönelik kazanımların çok genel olması
Kazanımların özelliği	Kazanımların ayrıntılı olmaması
	Kazanımların duyuşsal alanı içermemesi
	Kazanımların temalarla ilişkilendirilmesinin yapılmaması

Tablo 5'e göre kazanımların öğrenci seviyesine uygunluğu teması altında bazı uzmanlar kazanımları, öğrenci seviyesine uygun bulurken bazı uzmanlar uygun olmadığını ifade etmişlerdir.

“Ben 3. Sınıftaki yazma becerisinin kazanımlarını uygun olduğunu fakat eksik olduğunu, sıralı olmadığını bunlara eklemeler yapılması gerektiğini, sonralık öncelik anlamında düzenlenmesi gerektiğini düşünüyorum.” (U1)

Kazanımların yazma sürecine uygunluğu teması altında uzmanlar, kazanımların yazma sürecine uygun olmadığını ve bu kazanımların ifade edilmesinde çok genel ifadeler kullanıldığını belirtmişlerdir.

“Araştırmalara göre öğretmenler program metnini 4 farklı şekilde algılıyorlar. 1. Program metnine aynen uyanlar 2. Metne dayanarak programı uygulayanlar. 3. programı yorumlayarak uygulayanlar 4. Metinle ilişki kurarak programı uygulayanlar. Türkiye'deki öğretmenler program metnine aynen uyanlar grubuna giriyor. Öğretmenler metneye aynen uyacakları için yazma kazanımları kesinlikle yetersiz demek daha doğru olur. Örneğin yazma stratejilerini uygular. Öğretmen ülkemizde program metninin aynen uyguluyorsa burada öğretmenler arasında bir ortaklık sağlayacak ek açıklama ya da yönerge gerekir. Öğretmenlerin program okuyuculuğu anlamındaki temel bilgilerin unutulduğu ya da aynı nitelikte olmadığını düşünelim o zaman çok açıklamalı ve yönlendirmeli program anlayışı bizedaha uygun. Kazanım ifadelerinin ürüne yönelik olduğu görüyoruz. Sürece yönelik planlama olmadığını yine zihinsel sürecin geçirmesi gereken aşamaları içermediğini görüyoruz. Örneğin uygun başlığı belirler. Gerekli düzenlemeleri yapar, İçeriği genel anlamda oluşturur. Böyle biraşamalı süreci içeren kazanım yok. Programda bu noktada sorun var.” (U1)

Kazanımların özelliği teması altında uzmanlar, kazanımların ayrıntılı olmadığını, duyuşsal alanı içeren kazanımların olmadığını ve kazanımların temalarla ilişkilendirilmelerinin yapılmadığını ifade etmişlerdir.

“Kazanımlar çok genel. Kazanımların sınırlılıkları belli değil. Göstergeler eklenebilir. Çünkü Türkçe dersinde her sınıf düzeyinde sınırlılıkların belli olması çok önemli. Örneğin noktalama işaretlerini kullanır. Dördüncü sınıf düzeyine kadar aynı kazanım var. Her sınıf düzeyinde bu kazanım hangi sınırlılıkta ele alınacak belli değil. Öğretmen niteliği de deneyimide aynı değil. Bu ifadelerden her öğretmen başka bir anlam çıkarabilir. Program önemini yitirebilir. Programda yazma ve not alma stratejilerinden bahsedilmiş, buna yönelik açıklama yok. Bu sürece nasıl aktarılacak bu da belli değil. Çağın değiştiğini düşünürsek bu stratejilerinde yeniden gözden geçirilmesi taraftarıyım.” (U2)

Programın İçerik Ögesine İlişkin Uzman Görüşleri

Bu bölümde ise; elde edilen görüşler, içeriğin düzenlenmesi ve içeriğin özellikleri olarak temalara ayrılmış ve Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Programın İçerik Ögesine İlişkin Temalar

Tema	Kodlar
İçeriğin Düzenlenmesi	İçeriğin sarmal bir yapıda olması
	İçeriğin içerik düzenleme ilkelerine uygun olması
	İçeriğin içerik düzenleme ilkelerine uygun olmaması
	İçerik anlayışının açık bir şekilde ifade edilmemesi
	İçerik ögesine ilişkin açıklamaların yapılmaması
İçeriğin Özellikleri	İçeriğin güncel ve yaşamla ilgili olması
	Programdaki içeriğin ders kitaplarıyla örtüşmemesi

Tablo 6 'ya göre içeriğin düzenlenmesi teması altında, uzmanlar içeriğin sarmal bir yapıda olduğunu ifade etmişlerdir. Bazı uzmanlar içeriğin, içerik düzenleme ilkelerine uygun olarak düzenlendiğini ifade ederken, bazıları

bunun tersi görüştedirler. Ayrıca uzmanlar, programda içerik anlayışının açık bir şekilde ifade edilmediğini ve içerik ögesine ilişkin açıklamaların yapılmadığını belirtmişlerdir.

Programın açıklamalar bölümünde içeriğin nasıl ve hangi anlayışla düzenlendiğinin ayrıntılı olarak ele açıklanması gerektiğini düşünüyorum. Örneğin “Dinleme/İzleme, Konuşma, Okuma, Yazma Becerisi” biçiminde dil becerileri için ayrı ayrı başlıklar açılıp altında her sınıf düzeyinde bu beceri için neye dikkat edildi, hangi stratejiler kullanılmalı açıklanmalıdır. Örneğin “Yazma Becerisi” başlığı altında 3. Sınıfa ilişkin açıklamalarda “Busınıf düzeyinde “şiir, günlük, anı” metin türleri ele alınırken ilk olarak “hikâye edici” metin türüne de geçiş yapılmaktadır. Öğrencilerin bu türleri yazarken dikkat etmeleri, stratejilerini kullanması önemlidir. Bu süreçte şu etkinliklerden yararlanılabilir: ...” gibi açıklamalara yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (U5)

İçeriğin özellikleri temasına yönelik uzmanlar, içeriğin güncel ve yaşamla ilgi olduğunu, bilimsel olduğunu belirtirken, içeriğin bilimselliğinin ve güncelliğinin geliştirilmesi gerektiğini ifade eden görüşler de mevcuttur.

“Öğrenciye görelilik kısmen mevcut. Bilim ve teknoloji, sanat temaları güzel. Hedefe uygunluk pek göz önüne alınmamış. Temalarla kazanımların bir ilişkisi yok. Bilimsel ve güncel olma da kısmen sağlanmış. Yani her tema güncel değil. İçeriğin bilimsel ve güncel olması anlamında eksiklikler var. Temalar çok güncel değil. Yani temaların içeriği listelenmiş ama dünya problemlerine vurgu yapılabilir. Programın temaları daha detaylı her yıl güncellenerek, dünyada birçok alandaki gelişmeler göz önüne alınarak yapılabilir. Örneğin, TÜBİTAK’ın bilim ve çocuk dergisinin içerikleri bu konuda çok iyi. Oradan örnekler alınabilir.” (U3))

Programın Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Uzman Görüşleri

Bu bölümde ise; elde edilen görüşler, yazma sürecine uygun yöntem ve teknikler, yazma sürecine yönelik etkinlikler planlama, yazma sürecini planlama, yazma sürecine yönelik farklı etkinlikler planlama, yazma sürecinde farklı kaynak kullanımı, yazma sürecinde tutum ve motivasyon olarak temalara ayrılmış ve Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Programın Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Temalar

Tema	Kodlar
Yazma sürecine uygun yöntem ve teknikler	Yazma Becerisini kazandırmada uygun yöntem ve tekniklerin çeşitliliğinin yetersizliği
Yazma sürecine yönelik etkinlikler planlama	Yazma becerisine yönelik etkinliklerin bütüncül bir anlayışla yapılması Etkinliklerin devamlılığın sağlanması Yazma becerisine yönelik etkinliklerin anlamlı bir öğrenmeye hizmet etmesi Yazma becerisine yönelik etkilerin çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olması
Yazma sürecini planlama	Yazmanın sürece yönelik planlanması Yazma çalışmalarında yaratıcı fikirlerin ele alınması Yazma çalışmalarında içerikten çok biçime önem verilmesi Yazma sürecinde tekrarlı çalışmaların yapılması Yazma sürecinde nitelikli metinlerin seçilmesi Yazma sürecinin bütüncül bir anlayışla verilmemesi Yazma becerilerinin kazandırılmasında öğretmen yeterliklerinin yeterli olmaması
Yazma sürecine yönelik farklı etkinlikler planlama	Yazma sürecine yönelik farklı etkinliklerin olması gerekliliği

	Yazma sürecinde dört dil becerisine yönelik ayrı ayrı etkinliklerin olmasının gerekliliği
Yazma sürecinde farklı kaynak kullanımı	Yazma sürecinde farklı kaynakların kullanılmasının gerekliliği
	Yazma sürecinde akademik dürüstlüğün öğretilmesinin gerekliliği
	Yazma sürecinde güvenilir kaynakların kullanılmasının gerekliliği
Yazma sürecinde tutum ve motivasyon	Yazmaya karşı içsel motivasyonu artırmanın gerekliliği
	Yazmaya karşı dışsal motivasyonu artırmanın gerekliliği
	Yazmaya karşı tutumu artırmanın gerekliliği

Tablo 7.'ye göre, yazma sürecine uygun yöntem ve teknikler teması altında uzmanlar, yazma becerisini kazandırmada uygun olan yöntem ve tekniklerin çeşitliliğinin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir.

“Türkçe dil becerileri kazandırmada uygun yöntem ve tekniklerin kullanılması önemli olduğu için programda kazanımlara uygun yöntem ve tekniklere yönelik açıklamalar olmalı.” (U4)

Yazma sürecine yönelik etkinlikler planlama teması altında uzmanlar, yazma becerisine yönelik etkinliklerin bütüncül bir anlayışla yapılması ve bu etkinliklerin devamlılığının sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca etkinliklerin anlamlı öğrenmeye hizmet etmesi gerektiğini ve çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olmasının önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

“Etkinlikler öncelikler anlamlı bir öğrenmeye hizmet etmeli. Çocuğun yaşantısında ihtiyacı olan etkinlikler olmalı. Yani çocuk için anlamlı olacak. Örneğin depremlerle ilgili yaşanan sorunlar bunu ilgili bir kuruma veya kişiye gerçekten yazmalı çocuk. Gerçek hayatla ilişkilendirilmeli. Etkinliklerin gerçek yaşamdan kopuk olmaması gerektiğini düşünüyorum. Buna yönelik etkinlikler hazırlanmalı” (U1)

Yazma sürecini planlama temasında; uzmanlar, yazmanın sürece yönelik planlanması gerektiğini belirtmiş, yazma çalışmalarında yaratıcı fikirlerin ele alınması gerektiğini söylemişlerdir. Ayrıca içerikten çok biçime önem verilmesini sorun olarak ifade etmişlerdir. Uzmanlar, yazma sürecinde tekrarlı çalışmaların yapılmasının, nitelikli metinlerin seçilmesinin önemli olduğunu ifade etmiş, bu sürecin bütüncül bir anlayışla verilmesi gerektiğinin altını çizmişlerdir. Bütün bunların yanında, yazma becerilerinin kazandırılmasında öğretmen yeterliklerinin artırılmasının da önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

“Önce mutlaka bir hazırlık aşaması olmalı, öğrenciler video mu izleyecek, kavram haritasından mı yola çıkacaklar bu şekilde bir giriş yapılmalıdır. Yazma etkinliği için konu incelenmeli sonra ne yazacakları belirlenmelidir. Şiir mi, hikâyeye mi vs. sonra bir metin çalışması yapıp, dönüt-düzeltilme verilmelidir. Akabinde öğretmen, yazma çalışması yaptırabilir ve öğrencilerden gelen dönütlere göre düzeltme yapabilir.” (U3)

Yazma sürecine yönelik farklı etkinlikler planlama teması altında; yazma sürecine yönelik farklı etkinliklerin olması gerektiğini, bu süreçte dört dil becerisine yönelik ayrı ayrı etkinliklerin yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

“Öğrencilerin duygu, düşünce ve yorum güçlerini geliştirecek (özellikle yazmaya hazırlık aşamasında) fiziksel veya doğa etkinlikleri yaptırılabilir. Örneğin, öğrencilerden kelebeklerle ilgili bir hikâyeye yazmalarını isteyeceksek önce kelebeklerle ilgili doğa gözlemi yapmalarını istemeli ya da birlikte yapmalıyız. Bu onların daha güçlü metinler yazmalarını sağlayacak ve yazma becerisindeki yorum güçlerini kuvvetlendirecektir. Programda yazma becerisi ile ilgili her dönem başında örnek etkinlikler hazırlanmalı. Videolu interaktif yazma içerikleri sunulabilir. Öğretmenlere de bu konularda daha çok rehberlik edilmeli.” (U3)

Yazma sürecinde farklı kaynak kullanımı teması altında uzmanlar, farklı ve güvenilir kaynakların kullanılmasının önemli olduğunu belirtmiş, bunun yanında akademik dürüstlüğünde öğretilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

“Birleşmiş Milletler’ in, sivil toplum kuruluşlarının, hazırladığı metinler var. Küçük yaş grubuna yönelik ders tasarımlarından yararlanılabilir. Tembel İnsanı Dünya’yı Kurtarma Rehberi’nden faydalanılabilir. İçinde mizah da var. Bunu kullanarak Dünya’yı Kurtarma Kılavuzu hazırlanabilir. Burada öğretmenin daha büyük ölçekli kaynak kullanması gerektiğinisöylemek istiyorum.” (U1)

Yazma sürecinde tutum ve motivasyon teması altında, yazmaya karşı içsel ve dışsal motivasyonun, tutumun artırılması gerektiğini belirtmişlerdir.

“Çocukların ilgi hangi yönde ise etkinliklerde bu yapılmalı. Direnç olsa da istek ve ilgi uyandırmış olacağımız için iç motivasyonu da sağlamış oluruz. Yazma becerisini geliştirecek her etkinliğin bu anlayışla yapılması gerekiyor. İç motivasyonu geliştirmek için öğretmenin merak uyandırması gerekiyor. Ayrıca meydan okuma, rekabet ve kontrol anlayışını yazma etkinliklerinde harekete geçirmesi gerekir. Takım çalışmalarına önem vermesi gerekiyor. Çocuğun beraber öğrenmeye açık hale gelmesi için etkinlik sürecinde bu duyguların aktif hale getirilmesi gerekir. Öğrenme daha anlamlı olur. Akran gücünden faydalanılabilir. Ortak çalışmalar üretilebilir.” (U1)

Programın Değerlendirme Ögesine İlişkin Uzman Görüşleri

Bu bölümde elde edilen görüşler, yazma sürecini değerlendirme biçimi teması altında Tablo 8’de verilmiştir

Tablo 8

Programın Değerlendirme Ögesine İlişkin Temalar

Tema	Kodlar
Yazma sürecini değerlendirme biçimi	Yazma becerilerinin sürece yönelik değerlendirilmemesi Yazma sürecinin her aşamasının değerlendirilmesinin gerekliliği Kazanımlara uygun değerlendirme araçlarının seçilmesinin gerekliliği

Tablo 8’de göre uzmanlar yazma becerilerinin uygulamada sürece göre değerlendirilmediği, aslında sürecin her aşamasının değerlendirilmesi gerektiğini belirtmişler ve değerlendirme araçlarının kazanımlara uygunluğunun önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

“Bireylerin ölçme ve değerlendirmeye konu olan ilgi, tutum, değer ve başarı gibi özellikleri zamanla değişebilir. Bu sebeple söz konusu özellikleri tek bir zamanda ölçmek yerine süreç içindeki değişimleri dikkate alan ölçümler kullanmak esastır.” Bu açıklamadan değerlendirmede, süreç odaklı olmaya vurgu yapıldığını görüyorum. Ama nasıl yapılacağı açıklanmamış. Bu öğretmene bırakılmış. Yazma süreci vurgulanarak, sürecin değerlendirilmesi yapılsın denmiş. “(U3)

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada; 2019 Türkçe dersi öğretim programının yazma beceri alanı “Stake’in İhtiyaca Cevap Verici Program Değerlendirme Modeli “temel alınarak program geliştirme uzmanlarından ve sınıf öğretmenlerinden görüş alınarak değerlendirilmiştir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenler, yazma beceri alanındaki kazanımların zihinsel süreci ve bu sürecin tüm aşamalarını içermesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Kazanımlara yazma öncesine, yazma sürecine yönelik eklemeler yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Yazma süreç temelli bir beceridir (Tompkins,2000).2019 Türkçe dersi öğretim programında ilgili sınıf düzeyinde yazma becerileri bilişsel süreç dikkate alınmadan sonuç odaklı bir yaklaşımla tasarlanmıştır (Uygur ve Bayındır,2022). Yine programda yazma sürecinin planlamasına yeterince önem verilmediği, yazma öncesi ve planlama aşamasına yönelik kazanımların yer almadığı görülmektedir (Ungan,2007). Benzer şekilde program geliştirme uzmanları da kazanımların sürecin tüm aşamalarını içermesi gerektiği görüşündedirler. Emig’in 1971 yılında öğrencilerin yazma çalışmalarını incelediği çalışması ABD ‘de deneysel yazma çalışmalarının

başlangıcı kabul edilse de aslında yazma becerisinin bir süreç olduğuna dair 1912’de pek çok makale yayımlanmıştır. (Nystrand, Green ve Wiemelt,1993, Akt: Atasoy ,2019). Bundan hareketle 2019 Türkçe dersi programı süreç odaklı bir yazma eğitimini temel aldığı ifade etse de gerek programdaki gerekse uygulamadaki eksiklerden programın temel alınan yaklaşımı yansıtmadığı söylenebilir (Tabak ve Göçer,2013, s.147). Uzmanlar, yukarıdaki görüşe ek olarak duyuşsal alana ilişkin kazanımların programda yer almadığını, kazanımların temalarla ilişkilendirilmediğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, her sınıf düzeyindeki kazanımların aynı ifadelerle belirtilmesinin uygun olmadığı görüşündedirler. Benzer şekilde Özdemir ve Akkaya (2020) programdaki kazanımların hem genel hem de her sınıf düzeyinde farklı ifadelerle yeterince ayrıntılandırılmadığını ifade etmiştir. Öğretmenler, programın amaçlarına ulaşamamasının nedenlerini, yazma sürecinin her basamağını ele alan kazanımların olmamasına bağlamış, ek olarak öğrenciler tarafından farklı yazı türlerinin okunmaması ve temaların çocukların ilgileri doğrultusunda belirlenmemesini programın amaçlarına ulaşamama nedeni olarak belirtmişlerdir. Gerçek şu ki; öğrencilerin yazdıkları konuyu kendilerinin belirlemesi yazma becerilerine olumlu yönde katkı sağlamaktadır (Cucciarre, 2008; Bruning ve Horn, 2000) Öğretmenler, yazma sürecindeki çalışmaların somuttan soyuta doğru tasarlanmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler öğrencilerin yazma becerilerini destekleyecek diğer becerilerinin yeterli olmamasını, bazı kazanımların düzey üstü olmasını, programın amacına ulaşmasını engelleyen sebepler olarak ifade etmişlerdir. Kaplan ve Demir (2023) kazanımların belirlenmesinde öğrencilerin ihtiyaçlarının ve hazırbulunuşluklarının dikkate alınmadığını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenler programın amacına ulaşmasında uygun yöntem ve tekniklerin çeşitliliğinin artırılmasının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bilinen diğer bir gerçek de derslerde kullanılan öğretim yöntemlerinin öğrencilerin yazma becerilerine katkı sağladığı bilinmektedir (Strech,1994).

Öğretmenler, içeriğin düzenlenmesi teması altında; içeriğin bütüncül bir anlayışa sahip ve sarmal bir yapıda olduğunu, içeriğin, içerik düzenleme ilkelerine uygun tasarlandığını ifade etmişlerdir. Öz (2022) ün 2019 Türkçe dersi öğretim programını değerlendirdiği çalışmasında, öğretmenler içeriğin güncel ve sarmal olduğunu belirterek bu durumu olumlu görüş olarak bildirmişlerdir. Diğer yandan programın yazma beceri alanının içerik düzenleme ilkelerine uygun olmadığı, içeriğin dört dil becerisine göre dengeli bir şekilde düzenlenmediğini ifade eden öğretmen görüşleri de yer almaktadır. Program geliştirme uzmanları da benzer görüşleri ifade ederek, programda içerik anlayışının açık bir şekilde ifade edilmediğini ve içerik ögesine ilişkin açıklamaların yapılmadığını belirtmişlerdir. Kalaycı ve Yıldırım (2020) 2019 Türkçe dersi programının içerik olarak dört temel beceriyi ele aldığını ifade ederek, ara disiplinlerin içerikte yer almadığını, programda temaların içerik kapsamında yer aldığı fakat programın içeriğe ilişkin ayrıca bir açıklama içermediğini belirtmişlerdir (Yıldırım,1996). Ayrıca içeriğin güncel, bilimsel ve yaşamla ilgili olduğunu belirten program geliştirme uzmanlarının yanında, içeriğin yukarıdaki boyutlarda geliştirilmesi gerektiğini ifade eden görüşler de mevcuttur.

Öğretme-öğrenme sürecine ilişkin öğretmenler, yazma öncesi ve yazma sürecinin aşama aşama ilerlemesi gerektiğini belirterek, etkinliklerin de yazmanın zihinsel sürecine hizmet etmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Süreç temelli yazma yaklaşımında, yazmaya yönelik hazırlık, yazı türünü belirleme, taslak oluşturma, gözden geçirme, düzenleme, yayımlama aşamaları sıralı bir şekilde sürdürüldüğü için bir aşama tamamlanmadan diğer aşamaya geçilmez. Bu nedenle, daha nitelikli yazıların ortaya çıktığını söylemek mümkündür (Karatay,2011). Öğretmenler, ayrıca yazma becerisi kazandırma sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerin kazanımlarla ilişkilendirilmesi gerektiğini de ifade etmişlerdir. Bu görüşü destekler nitelikte, Kalaycı ve Yıldırım (2020), Türkçe dersi öğretim programının karşılaştırmalı analizini yaptığı çalışmasında programda farklı tür, yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiği ifade edilmiş, bunlara ilişkin açıklamaların yapılmadığı belirtilmiştir. Öğretmenler Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin yazma sürecindeki aşamalara yönelik hazırlanmadığını belirtmişlerdir. Öz (2022) ün 2019 Türkçe dersi programını değerlendirdiği çalışmasında öğretmenlerin etkinlikleri yetersiz bulması yukarıdaki sonucu destekler niteliktedir. Yazmaya yönelik tutumu artırmak için yazma sürecinin iş birliği içerisinde yürütülmesi ve ortaya çıkan ürünlerin süreç sonunda paylaşılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Süreç temelli yazma yaklaşımında iş birliği ve rehberlik olduğundan yazmaya karşı kaygılar ortadan kalkmaktadır

(Graves,1995; Routman,1996). Süreç temelli yaklaşımın en son aşaması olan paylaşma öğrencilere kendilerini yazar gibi hissettirerek, yazmaya karşı istek uyandırmaktadır (Nauman,2007). Program geliştirme uzmanları da yukarıdaki görüşlerde öğretmenlerle hem fikirdirler. Bunun yanında uzmanlar, programda, yazma becerilerini kazandırmadaki uygun yöntem ve tekniklerin çeşitliliğinin artırılması, sürece yönelik etkinliklerin bütüncül bir anlayışla planlanması gerektiğini belirterek, aynı etkinliklerin devamlılığının sağlanmasının gerektiğini ifade etmişlerdir. Fidan (2020) ın yaptığı çalışmada Türkçe öğretmenleri, yazma beceri alanına ilişkin hedeflere ulaşmada yazma stratejilerinin, yazmaya yönelik yöntem ve tekniklerin kullanılmasının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu da elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Bütün bunlara ek olarak uzmanlar, etkinliklerin anlamlı öğrenmeye hizmet etmesi gerektiğini, etkinliklerin çocukların ilgi ve ihtiyaçlarından yola çıkarak hazırlanmasını (Comission,2003), yine etkinliklerin dört dil becerisine yönelik hazırlanması gerektiğini görüş olarak belirtmişlerdir. Uzmanlar öğretme-öğrenme sürecine yönelik başka bir görüş olarak da yazma sürecinin, sürecin aşamalarını ele alçak şekilde planlanması ve sürecin yaratıcı fikirlerle beslenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Doğan (2020)süreç temelli yazma eğitiminin her bir basamağının kendi içinde ayrıntılı olarak ele alınmasını ifade ederek, basamaklar arasındaki ilişkilerin de öğrencilere kavratılması gerektiğini belirtmişlerdir. Erdoğan ve Yangın (2014) ın yaptığı araştırmada, iş birlikli yaratıcı yazma çalışmalarının, yazmaya karşı olumlu etkileri olduğunun görülmüş, sürecin yaratıcı fikirlerle beslenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar araştırmamızı destekler niteliktedir. Yine uzmanlar, yazma çalışmalarında içerikten çok biçime önem verilmesini sorun olarak dilegetirmişlerdir. Bütün bunların yanında, program içeriğinin hazırlanmasında nitelikli metinlerin kullanılmasının, güvenilir kaynaklardan yararlanılmasının, öğrencilerin yazmaya karşı tutum ve motivasyonlarını artırıcı çalışmaların sürece entegre edilmesinin, önemli olduğunu vurgulamışlardır. Yazmaya karşı eğilimin ve tutumun, yazma becerisinin %76 ‘sını oluşturduğu bilinmektedir (Ulu,2018). Yazmaya karşı tutum yazma becerilerinin gelişimini şekillendiren etmenlerdendir (Graham,2006). Ek olarak uzmanlar, öğretmenlerin yazma sürecine yönelik bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinin önemli olduğunu, öğrencilere akademik dürüstlüğü kazandırılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenler, yazma sürecinin değerlendirilmesi aşamasında ölçek, rubrik, puanlama anahtarı vb. araçların kullanılması, değerlendirmenin sürecin başında ve sonunda yapılmasını yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Diğer zamanlarda gözlem yapılması ve eksikliklerin tamamlanarak bir sonraki aşamalara geçilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Değerlendirme öğrenmede nihai nokta olmayıp bir sonraki öğrenmeye yol gösteren; tümel (portfolyo), özgün, performans değerlendirme gibi değerlendirme teknikleri şeklinde olmalıdır (Erdem ve Demirel, 2002,

s. 85). Uzmanlar yukarıdaki görüşlere benzer görüşlere sahip olmakla birlikte, yazma sürecinin her aşamasının değerlendirilmesi gerektiğini, değerlendirme araçlarının kazanımlarla uyumlu olmasının önemli olduğunu belirtmişlerdir.2019 Türkçe dersi öğretim programı gözlem formları ve dereceli puanlama anahtarlarının kullanılmasına dikkat çekmiştir (Kalaycı ve Yıldırım,2019). Bu sonuçlar elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Ayrıca programda değerlendirmenin tanıma, izleme ve sonuç odaklı olarak üç aşamada yapılması ifade edilmiş fakat ölçme araçlarının nasıl uygulanacağıyla ilgili bilgi ve örneklere yer verilmemiştir. Sonuç olarak, bu araştırma sonuçlarına göre tasarlanacak olan YABGEP nın tüm bu görüşleri dikkate alınarak hazırlanması gerekmektedir.

Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına göre 2019 Türkçe dersi öğretim programının yazma beceri alanının revize edilmesi gerektiğini söyleyebiliriz. Bu doğrultuda Türkçe dersine destek olarak yazma becerileri geliştirme programı hazırlanabilir. Yazma beceri alanının kazanımları bu sürecin tüm aşamalarını içerecek şekilde oluşturulabilir. Yine kazanımlara yazma öncesi ve yazma sürecine yönelik kazanımlar ve duyuşsal alana yönelik kazanımlar eklenebilir. Kazanımlar temalarla ilişkilendirilebilir. Kazanımların her sınıf düzeyinde farklı ifadelerle ele alınması gerektiği söylenebilir. Temaları çocuklar kendi ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda kendileri belirleyebilir.

Programda içerik anlayışı açıkça ifade edilebilir ve buna ilişkin açıklamalara yer verilebilir. İçeriğin güncelliğinin ve yaşama ilgililiğinin geliştirilmesi önerilebilir. Etkinliklerinyazma sürecinin aşamalarına göre planlanması ve aynı etkinliklerin devamlılığının sağlanması önerisi getirilebilir. Yazma sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerin kazanımlarla ilişkilendirilmesi, yazmaya ilişkin yöntem ve tekniklerin öne çıkarılması önerilebilir. Yazmayakarşı tutumu artırmak için sürecin iş birliği içerisinde yürütülmesi ve yaratıcı fikirlerle beslenmesi tavsiye edilebilir. Yazma çalışmalarında içerikten çok biçimin öne çıkarılması anlayışının terk edilmesi gerektiği söylenebilir. Program içeriğinin hazırlanmasında nitelikli metinlerin ve güvenilir kaynakların kullanılması ve öğretmenin yazma sürecine yönelik bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi gerektiği önerilebilir. Değerlendirme araçlarının kazanımlarla uyumlu hale getirilmesi önerilebilir.

Kaynakça

Archibald, M. (2010). *Perceptions of diverse first-grade learners of their writing instruction and growth as writers* [Doctoral of dissertation]. Walden University.

Arıcı, A., Urgan, S. (2012). *Yazılı Anlatım El Kitabı*. Pegem Akademi Yayınları.

Atasoy, A. (2019). *Metin Değiştirimi Bağlamında Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yeniden Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.

Commission (2003). The National Commission on Writing., For America's Families.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches*. SAGE Publications.

Cucciarre, C. P. (2008). *Audience matters: Exploring audience in undergraduate creative writing* [Unpublished doctoral dissertation], Oakland University, Michigan, Bowling Green State University.

Doğan, Y. (2020). Süreç temelli yazma eğitiminin bir boyutu olarak "hazırlık". *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 326-342. <https://doi.org/10.16916/aded.677716>

Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-87.

Erdoğan, Ö., ve Yangın, B. (2014). Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatıma ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 438-459. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2014.14.1-5000091521>

Fidan, M. (2020). 2018 yılı Türkçe dersi öğretim programında yer alan yazma stratejilerinin Türkçe öğretmeni adaylarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(1), 490-504. <https://doi.org/10.33206/mjss.559461>

Graves, D. H. (1994). *A Fresh Look at Writing*. Portsmouth: Heinemann.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30 (4), 233-252.

Hamsi-İmrol, M., Dinçer, A., Doğan-Güldenöglü, B.N. ve Babadoğan, M.C. (2021). Evaluation of the 2018 Turkish Curriculum. *Education and Science*, 46(207), 403-437.

<https://doi.org/10.15390/EB.2021.9625>

Kalaycı, N. ve Yıldırım, N. (2020). Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi ve değerlendirilmesi (2009-2017-2019). *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 238-262. <https://doi.org/10.24315/tred.580427>

-
- Karatay, H. (2011). Süreç Temelli Yazma Modelleri: Planlı Yazma ve Değerlendirme. M. Özbay (Ed.), *Yazma Eğitimi*, (ss. 25-28). Ankara: Pegem A Akademi.
- Kaplan, K. ve Demir, M. (2023). Türkçe dersi öğretim programının (2019) bağlam-girdi-süreç-ürün (CİPP) modeli ile değerlendirilmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 770-785. <https://doi.org/10.24315/tred.1125160>
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2014). *Designing Qualitative Research*. New York: Sage.
- MEB (2005). *İlköğretim Türkçe (1-5.sınıf) dersi öğretim programı*. MEB Yayınları.
- MEB (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5.sınıflar)*. MEB Yayınları.
- MEB (2015). *Türkçe dersi (1-8.sınıflar) öğretim programı*. MEB Yayınları.
- MEB (2018). *Türkçe dersi (1-8.sınıflar) öğretim programı*. MEB Yayınları
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. MEB Yayınları.
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (2017). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. SAGE Publications.
- Nauman, A. D. (2007). Writing in the primary grades: Tapping young children's enthusiasm to help them become good writers. *Illinois Reading Council Journal*, 35 (4), 16-28.
- Öz, Z.D. (2022). 2019 Türkçe Öğretim Programı'nın Esmer'in Eğitsel Eleştiri Modeline Göre Değerlendirilmesi [Yayımlanmamış yüksek lisan tezi]. Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Kilis
- Özdemir, E. E. ve Akkaya, N. (2020). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programının yazma öğrenme alanı bağlamında değerlendirilmesi ve programda planlama ve yazma stratejilerinin yerinin belirlenmesi. *Turkish Studies- Education*, 15(3), 2285-2301. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.42864>
- Routman, R. (1996). *Literacy at The Crossroads: Crucial Talk About Reading, Writing, and Other Teaching Dilemmas*. Portsmouth, Heinemann.
- Seban, D., ve Tavşanlı, Ö.F. (2015). Children's sense of being a writer: identity construction in second grade writers workshop. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7 (2), 217-234. <https://www.semanticscholar.org/ID:142956643>
- Strech, L. L. (1994). Action research: The implementation of Writing workshop in the third grade. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 380 798).
- Tabak, G. ve Göçer, A. (2013). 6-8. Sınıflar Türkçe dersi öğretim programının ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 147-169. <https://dergipark.org.tr/pub/kefad/issue/59471/854605> adresinden 25.09.2023 tarihinde indirilmiştir.
- Tavşanlı, Ö. F. (2017). Evaluation of the instructional program in turkey based on the process based writing approach. *International Journal of Language Academy*, 5 (2), 79-97. <https://www.researchgate.net/publication/316169975>
- Tavşanlı, Ö. (2019). *Süreç Temelli Yazma Modüler Programının 2.Sınıf Öğrencilerinin Yazmaya İlişkin Tutum Yazılı Anlatım Becerisi ve Yazar Kimliği Üzerine Etkisi [Dokoratezi]*. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Tompkins, G. (2000). *Teaching Writing: Balancing Process and Product (3rd Edition)* Prentice-Hall Inc.

Ulu, H. (2018). The relationship among writing dispositions, attitudes and writing success of elementary fourth grade students. *Kastamonu Education Journal*, 26 (5), 1601-1611.

Ungan, S (2007). Yazma becerilerinin geliştirilmesi ve önemi, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 261-271.

Uygur, M., E. ve Bayındır, Z., N. (2022). 2019 Türkçe dersi öğretim programının program geliştirme basamaklarına göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi (UTÖAD)*, 2(2), 222-245. <http://dx.doi.org/10.478347/utoad.48>.

Yin, R. (1984). *Case Study Research: Design and Methods* (3. Basım). Sage Publications.

Yıldırım, A. (1996). Disiplinler arası öğretim kavramı ve programlar açısından doğurduğu sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (12)12, 89-94.

Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, M. ve Kaman, Ş. (2016). İlköğretim (2-6. sınıf) öğrencilerinin okuma ve yazma tutumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(2), 507-522.

Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin ve 5 Yaş Çocukların Depreme Hazırlık Durumuna İlişkin Görüşleri

Nihan FEYMAN GÖK¹

Çankırı Karatekin Üniversitesi

Filiz İPEKÇİOĞLU²

Çankırı Karatekin Üniversitesi

Özet

Çocukların risk algısını anlamak ve altta yatan faktörleri araştırmak, çocukların deprem olaylarını nasıl yorumlayıp tepki verdiklerini incelemenin önemli yönleridir. Bu bağlamda araştırmanın amacı bağımsız anaokulu müdürlerinin ve 5 yaş çocukların depreme hazırlık durumuna ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubu iki aşamada oluşturulmuştur. Bunlardan birincisi bağımsız anaokulu müdürleri diğeri de 5 yaş çocuklardır. Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek amacıyla kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler, içerik analizi ve frekans bilgileri kullanılarak çözümlenmiş ve tablolar halinde sunulmuştur. Kodlanarak yapılmıştır. Araştırma sonucunda deprem eğitim programlarına katılan çocukların deprem farkındalığının daha yüksek olduğunu, gelecekte olabilecek depremleri ve olası yaralanma nedenlerini öngördüklerini göstermektedir. Ayrıca, çocukların deprem risk algısını ve hazırlıklı olmalarını etkileyen bir faktör olarak aile içi bilgi paylaşımının önemi de vurgulanmıştır. Okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerde ise okulların deprem konusunda teknik eksiklerinin olduğu tespit edilmiştir. Afet risk azaltma sektöründeki aktörler için değerli kabul edilmektedir. Deprem riskiyle ilgili bilgilerin iletişimini ve yayılmasını iyileştirmek için algı içgörülerini sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Anaokulu yöneticileri, Çocuklar, Deprem, Depreme hazırlık.

Opinions of Preschool Principles and 5-Year-Old Children On The Earthquake Preparedness

Abstract

Understanding children's risk perceptions and examining the underlying factors are important aspects in studying how children interpret and respond to earthquake events. In this context, the aim of the research is to examine the opinions of independent kindergarten teachers and 5-year-old children on earthquake prevention. In this study, the phenomenological design, one of the qualitative research methods, was used. The data obtained from the research was evaluated using data analysis, content analysis and frequency information and presented in tabular form. It was coded. As a result of the research, it was found that children who participate in earthquake awareness programs have higher awareness of earthquakes and are able to predict future earthquakes and possible causes of injuries. In addition, the importance of sharing information within the family was also highlighted as a factor influencing earthquake risk perception and preparedness among children. In discussions with the school management, it was found that the schools had technical deficiencies with regard to earthquakes. It is considered valuable for actors in the field of disaster risk reduction. It provides perception insights to improve the communication and dissemination of information about earthquake risks.

Key Words: Preschool Principals. Children, Earthquake, Earthquake preparedness

Giriş

Türkiye, yeryüzünün en aktif deprem kuşaklarından birisi olan Akdeniz-Alp-Himalaya deprem kuşağı üzerinde yer almaktadır. Doğa olaylarını durdurmak mümkün değildir fakat alınacak tedbirlerle doğa olaylarının yıkıcı sonuçlarından korunmak mümkündür.

Deprem beklenmedik bir anda meydana gelen, ölüm ve yaralanma sonuçlarını doğurmasının yanında birçok sorunu da beraberinde getiren, artçı sarsıntılar sebebiyle kronik etkiler de oluşturabilmesinden dolayı doğal felaketler içerisinde hususi bir konuma sahiptir (Berkem, Çevikaslan ve Sabuncuoğlu, 2003). Deprem

¹ Sorumlu Yazar. Dr. Öğr. Üyesi, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, nihanfeyman@gmail.com, ORCID:0000-0002-0838-6791

² Dr. Öğr. Üyesi, Çankırı Karatekin Üniversitesi, kaktus5518@gmail.com

önlenmesi mümkün olmayan bir doğal afettir. Buna karşın gerekli tedbirler alınmadığında ciddi problemlerin meydana geleceği de ortadadır. Bütün insanlığı ilgilendiren depremin ne olduğunu, nelerle sonuçlanabileceğini ve depreme karşı ne gibi önlemler alınabileceği hakkında bilinçli bireyler olarak yetişecek nesiller; doğal afetlere karşı üzerine düşen sorumluluklarını yerine getiren yetişkinler olarak toplumda yerlerini alacaklardır (Aydın, 2010). Okul öncesi dönem, çocuğun aktif olduğu ve öğrenme becerilerini edindiği ve temel kavramları kazandığı bir dönemdir (Kandır ve Orçan, 2011).

Deprem hakkında bilgilendirme önemli olmaktan öte kaçınılmaz bir ihtiyaçtır. Teorik bilgiler tatbikatlarla harmanlanarak depreme hazırlıklı olunmasını sağlayabilecektir. Işık ve diğ. (2012), depremlerin topluma yaşattığı korku duygusu dikkate alındığında psikolojik, ekonomik ve fiziksel tedbirlerle birçok afet türüne karşı hazırlıklı olunmasının yararlı olacağını vurgulamaktadır. Türkiye’de depremlerin sıkça meydana gelmesi sonucunda depremlerin ülkemizin kaçınılmaz bir gerçeği olduğu ve deprem eğitiminin ne kadar önemli olduğu görülmektedir (Çavuş ve Balçın, 2020). Deprem ile ilgili eğitimler okul öncesi dönemden itibaren başlanarak yaşam boyunca devam ettirilmesi gereken bir eğitimidir (Karakuş, 2013).

Yeteri kadar gelişmemiş bilişsel ve sözel ifade yetenekleri ve duygularını yetişkinler gibi ifade edememeleri, çocukların doğal afetlerden etkilenmedikleri anlamına gelmediği gibi çocuklar afetlerin etkilediği en hassas ve savunmasız afet mağdurlarıdır (Karabulut ve Bekler, 2019). Topluma yeteri kadar bilgi verilmemesi, olası bir afete hazırlıksız olma, kurumlar arası koordine eksikliği gibi nedenler can ve mal kaybına sebebiyet verebilmektedir. Meydana gelebilecek maddi ve manevi kayıpları en aza indirgeyebilmek için afet öncesi alınabilecek önlemler, afet esnası ve sonrası yapılması gerekenler hakkında bireylerin bilgilendirilmesi oldukça önem taşımaktadır (Dökmeci ve Merinç, 2018). Deprem farkındalıklarını arttıracak destek çalışmalar yapmak deprem anı ve sonrası için güvenli bir ortam için yapılması gerekenler hususunda çocukları hazırlamak oldukça önemli görülmektedir (Karabulut ve Bekler, 2019). Risk azaltmada ise afet sonrasına değil afet öncesine odaklanmanın ulusal bir strateji gerektirdiği düşünülmektedir (Ayyıldız Potur ve Metin, 2020).

Deprem ülkesi olan Türkiye’de erken yaşlardan itibaren çocukların depreme karşı hazırlıklı olması, deprem ile ilgili bilgi ve farkındalığını geliştirmesi önemlidir. Ayrıca çocukların günün büyük bölümünü okulda geçirdikleri düşünüldüğünde okulların depreme hazırlık ve tedbir durumları da göz önünde bulundurulmalıdır. Okul öncesi yaştaki çocuklar içinde bulunduğu aile, toplum ve doğaya dair deneyimler ve gözlemler yoluyla öğrenmelerini gerçekleştirmektedir. Evde, okulda ve toplumda depreme karşı sürekli hazır oluş hali ve önlem alınması zaruri görülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı bağımsız anaokulu müdürlerinin ve 5 yaş çocukların depreme hazırlık durumuna ilişkin görüşlerinin incelenmesidir.

Bu araştırmanın problem cümlesi şöyledir:

- Bağımsız anaokulu müdürlerinin ve 5 yaş çocukların depreme hazırlık durumuna ilişkin görüşleri nelerdir?
- Araştırmanın alt problemleri ise şöyledir:
- Bağımsız anaokulu müdürlerinin depreme hazırlık durumuna ilişkin görüşleri nelerdir?
- 5 yaş çocukların depreme hazırlık durumuna ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgu bilim) deseni kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen veriler verilerin analizi içerik analizi ve frekans bilgileri kullanılarak çözümlenmiş ve tablolar halinde sunulmuştur. Kodlanarak yapılmıştır. İçerik analizi; verilerin sistematik, niceliksel ve nesnel tanımlanması amacıyla kodlar ve temalar oluşturularak analiz edilmesidir (Uygun, Levent ve Özkul, 2019). Yıldırım ve Şimşek (2005), içerik analizinin temelinde benzerlik gösteren verileri belirli kavramlar ve temalar bir araya getirerek bunları okuyucunun anlayabileceği bir şekilde organize ederek yorumlama işi olduğunu ifade etmişlerdir. Açık uçlu sorulardan elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Veri analizinde kullanılmak üzere katılımcılara ait kodlamalar Ç1, Ç2...

şeklinde kodlanmış ve bulgular bölümünde katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntı verilmesinde de kullanılmıştır.

Örneklem

Tablo 1. Okul Müdürlerine Ait Demografik Bilgiler

Değişkenler	f
Cinsiyet	
Kadın	7
Erkek	3
Kıdem	
1-5 Yıl	3
6-9 Yıl	4
10 Yıl ve Üzeri	3
Bulunduğu Okuldaki Kıdemi	
1-3 Yıl	5
4-6 Yıl	3
7 Yıl ve Üzeri	2
Kurumdaki Çocuk Sayısı	
20-60	3
120-200	7
Afete Yönelik Hizmet İçi Eğitim	
1-3 Adet	9
4 Adet ve Üzeri	1

Araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Çankırı ili Merkez ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi bağımsız 10 anaokulu müdürü ve bu okullardan birine devam eden 5 yaş grubunda 14 çocuk yürütülmüştür. Anaokulu müdürlerinden oluşturulan çalışma grubunda 7 kadın ve 3 erkek olmak üzere toplam 10 müdür bulunmaktadır. 5 yaş çocuklardan oluşturulan çalışma grubunda ise 9 kız, 5 erkek olmak üzere 14 çocuk bulunmaktadır.

Bulgular

Kurum müdürlerine yöneltilen “Okul müdürlüğünde toplam kıdeminiz kaç yıldır?” sorusuna ilişkin Tablo 1’deki verilen yanıtlara bakıldığında; 10 katılımcıdan 3’ü müdürlükteki kıdemini 1-5 yıl olduğu, 4’ü 6-9 yıl olduğu ve 3’ünün de 10 yıl ve üzeri kıdemde olduğu görülmüştür. Bu müdürler arasında bulunduğu okulda 10 katılımcıdan 5’inin 1-3 yıl arasında, 3’ünün 4-6 yıl arasında ve 2’sinin de 7 yıl ve üzeri olduğu görülmektedir.

Anaokullarının mevcut kayıtlı çocuk sayısına ilişkin verilere bakıldığında; 10 anaokulundan 3’ünde 20-60 çocuk, 7’sinde ise 120-200 arasında kayıtlı çocuk olduğu görülmektedir. Kurum müdürlerine yönelttiğimiz “Son 3 yıl içerisinde afet yönetimine ilişkin almış olduğunuz hizmet içi eğitim sayısı kaçtır?” sorusuna ilişkin yanıtların dağılımı şöyledir: 10 katılımcının 9’u 1-3 arasında, 1 kişinin de 4 ve üzeri hizmet içi eğitim aldığı tespit edilmiştir. Ayrıca bu bir kişi formatör olarak afet eğitimlerinde yer aldığını belirtmiştir.

Tablo 2. Kurumların Depreme Hazırlık Durumuna İlişkin Bulgular

Değişkenler	Hayır	Evet	Düşük	Yüksek
Deprem Risk Raporu Alınma	10	0		
Tehlike Durumunun Bilinmesi	6	4	2	2
Tahliye Plan Sembol Kullanımı	0	10		
Tahliye Planı Asılı Olma	3	7		
Depreme Hazırlık Etkinliklerine Yer Verme	1	9		
Programda Deprem Eğitime Yer Verme	0	10		
Çök-Kapan-Tutun Kamu Spotu İzletilmesi	0	10		
Sınıflarda Ağır-Yüksek Mobilyaların Sabitlenme Durumu	0	10		
Mahalle Deprem Toplanma Alanı Bilgisi	5	5		
Mahalle Deprem Toplanma Alanının Çocuklara Öğretim Durumu	7	3		
Deprem Çantası Hazırlama Öğretimi	0	10		
İl AFAD Müdürlüğü Tarafından Eğitim	6	4		

Araştırmaya katılan kurum müdürlerine yönelttiğimiz “Okul binanız için deprem risk raporu aldınız mı?” sorusuna ilişkin yanıtlar şöyledir; 10 kurum müdürü de deprem risk raporu almadığını belirtmiştir. “Bulduğunuz mahallenin deprem tehlike haritasında tehlike durumuna dair bilginiz var mı?” sorusuna ilişkin 10 katılımcının 6’sı hayır yanıtını verirken 4’ü evet yanıtını vermiştir. Evet yanıtını veren müdürlerin yanıtlarını şöyle kategorize edebiliriz; 2 kurum müdürü tehlikenin düşük olduğunu, 2 kurum müdürü ise tehlikenin yüksek olduğunu belirtmiştir. Araştırmaya katılan kurum müdürlerine yönelttiğimiz “Okulunuzda tahliye planı sembolleri kullanılıyor mu?” sorusuna ilişkin yanıtlar şöyledir; 10 kurum müdürü de ‘Evet’ yanıtını vermiştir.

Araştırmaya katılan kurum müdürlerine yönelttiğimiz “Okulunuzun deprem tahliye planı bina ve eklentilerinin giriş ve çıkışları ile katlarda çalışanların görüş seviyesine uygun yükseklikte ve görünür bir şekilde asılı mıdır?” sorusuna verilen yanıtlar şöyledir; 10 katılımcının 7’si ‘Evet’ yanıtını verirken, 3’ü de ‘Hayır’ yanıtını vermiştir. ‘Hayır’ yanıtını veren bir kurum müdürü tahliye planının dosyada bulunduğu bilgisini vermiştir.

Araştırmaya katılan kurum müdürlerine yönelttiğimiz “Okul öncesi programınız kapsamında deprem farkındalığı ve afete hazırlık etkinlikleri yapıyor musunuz?” sorusuna ilişkin yanıtlar şöyledir; 10 katılımcının 9’u ‘Evet’ yanıtı verirken 1’i ‘Hayır’ yanıtı vermiştir. ‘Evet’ yanıtı veren müdürlerin çalışmalarından örnekler şu şekildedir:

“Sivil savunma ve deprem haftasında tahliye tatbikatları yapıyoruz. Öğrencilerimizi nasıl davranmaları konusunda eğitiyoruz.” (M8)

“Okul öncesi eğitim programına bütünleştirilmiş şekilde okul genelinde etkinlikler yapıyoruz. Öğrencilerimize drama çalışmaları ve canlandırmasını yapıyoruz.” (M2)

“Çocuklara deprem ile ilgili düzeylerine uygun eğitimler ve velilere eğitimler yapıldı. Afet sonrası ile ilgili psikolojik destek amaçlı eğitimler yapıldı.” (M4)

“Okulunuzda uygulanan eğitim programında afet eğitimine yer veriyor musunuz?” sorusuna ilişkin yanıtlar şöyledir; 10 katılımcı da “Evet” cevabını vermiştir.

Araştırmaya katılan kurum müdürlerine yönelttiğimiz “Sınıflarda ağır ve yüksek mobilyalar duvara sabitlenmiş mi?” sorusuna ilişkin yanıtlar şöyledir; 10 katılımcının tümü de ‘Evet’ yanıtını vermiştir.

Araştırmaya katılan kurum müdürlerine yönelttiğimiz “Okulunuzda çocuklar çök-kapan-tutun kamu spotunu seyretti mi?” sorusuna ilişkin yanıtlar şöyledir; 10 katılımcının tümü de ‘Evet’ yanıtını vermiştir. Araştırmaya katılan kurum müdürlerine yönelttiğimiz “Okulun bulunduğu mahalledeki deprem toplanma alanının neresi olduğunu biliyor musunuz?” sorusuna ilişkin yanıtlar şu şekildedir; 10 katılımcının 5’i ‘Evet’ yanıtını verirken, 5’i de ‘Hayır’ yanıtını vermiştir. ‘Evet’ yanıtını veren kurum müdürlerinin yanıtlarını şu şekilde kategorize edebiliriz: 2 kurum müdürü toplanma alanının Çankırı Pazar pazarı olduğunu, 1 kurum müdürü eski itfaiye alanının olduğunu, 1 kurum müdürü okul yanındaki park alanı, 1 kurum müdürü ise okul binasını yanında bulunan boş arsa yanıtını vermiştir.

Araştırmaya katılan kurum müdürlerine yönelttiğimiz “Okulunuza devam eden çocuklara okulun bulunduğu mahalledeki deprem toplanma alanının neresi olduğunu öğrettiniz mi?” sorusuna ilişkin aldığımız yanıtlar şu şekildedir; 10 katılımcının 7’si ‘Hayır’ yanıtını verirken, ‘Evet’ yanıtını veren 3 kurum müdürü tatbikatlarda öğretildiğini belirtmiştir. Araştırmaya katılan kurum müdürlerine yönelttiğimiz “Okulunuzda çocuklara deprem çantası hazırlamayı öğretiyor musunuz?” sorusuna ilişkin yanıtlar şöyledir; 10 kurum müdürü de ‘Evet’ yanıtını vermiştir. ‘Evet’ yanıtını veren 1 kurum müdürünün cevabı şu şekildedir: “Uygulamalı olarak öğrettik. Hepsinin evlerinde deprem çantası var ve bunu aile eğitimi olarak ta verdik.” Araştırmaya katılan kurum müdürlerine yönelttiğimiz “Okulunuza devam eden çocuklara İl AFAD Müdürlüğü tarafından herhangi bir eğitim verildi mi?” sorusuna ilişkin yanıtlar şöyledir; 10 katılımcının 6’sı ‘Hayır’ yanıtını verirken, 4’ü ‘Evet’ yanıtını vermiştir.

Tablo 3. Depreme Hazırlık Durumuna İlişkin Bulgular

Değişkenler	Yok	Var	Adet	İsim
Afet ve Acil Durum Yönetim Planı	0	10	20	Çök-Kapan-Tutun (MEB)
Sınıflarda Çök-Kapan-Tutun Görseli	5	5	1	Oyuncak Moli Sallanıyor (UNICEF-MEB)
Özel Gereksinimli Çocuklar için Afet Acil Durum Planı	7	3	4	Deprem Dede (Türkiye İş Bankası Yayınları)
Depreme Karşı Farkındalık Geliştiren Çocuk Kitapları	1	9	1	Tavşanın Rüyası (e-kitap)
			1	Deprem ile Yaşamak (Dünya Yayıncılık)

Araştırmaya katılan kurum müdürlerine yönelttiğimiz “Okulunuzun afet ve acil durum yönetim planı var mı?” sorusuna ilişkin yanıtlar şöyledir; katılımcıların 10’u da ‘Var’ yanıtını vermiştir.

Araştırmaya katılan kurum müdürlerine yönelttiğimiz “Sınıflarınızda çök-kapan-tutun görseli var mı?” sorusuna ilişkin yanıtlar şöyledir; 10 katılımcının 5’i ‘Var’ yanıtını verirken, 5’i de ‘Yok’ yanıtını vermiştir. Araştırmaya katılan kurum müdürlerine yönelttiğimiz “Olası bir afet anında özel gereksinimli çocukların gereksinimlerine duyarlı bir afet acil durum planınız var mı?” sorusuna ilişkin yanıtlar şöyledir; 10 katılımcının 7’si ‘Yok’ yanıtını verirken, 3’ü de ‘Var’ yanıtını vermiştir. Araştırmaya katılan kurum müdürlerine yönelttiğimiz “Okulunuzun kütüphanesinde ya da sınıf kitaplıklarında depreme karşı farkındalık geliştiren resimli çocuk kitapları var mı?” sorusuna ilişkin yanıtlar şöyledir; 10 katılımcının 9’u ‘Var’ yanıtını verirken, 1’i de ‘Yok’ yanıtını vermiştir. Okullarda mevcut olan kitap sayısı ve isim bilgileri şu şekildedir: 20 adet Çök-Kapan-Tutun, 4 adet Deprem Dede, 1 adet Oyuncak Moli Sallanıyor, 1 adet Tavşanın Rüyası, 1 adet Deprem ile Yaşamak, 1 adet Pırpır Kendini Güvende Hissediyor. Bunun yanı sıra ‘Sallanan Karınca Yuvası’nın 1 okulda seyrettirildiği bilgisine ulaşılmıştır.

Sence deprem nedir?

14 katılımcının 6’sı ‘evlerin sallanması, yer altı sallanması’, 5’i ‘yıkıntı, evlerin yıkılması’, üç çocuğun her biri ayrı ayrı ‘evlerin hareket etmesi, ölüm ve bilmiyorum’ yanıtlarını vermişlerdir.

Kahramanmaraş’ta büyük bir deprem olduğunu biliyor musun?

14 katılımcının 11’i ‘Evet’, 3’ü ‘Hayır’ yanıtını vermiştir.

Nereden-kimden duyduğuna ilişkin bulgular ise; 1’i “annesinden” duyduğunu ifade ederken 10 çocuk “televizyondan, haberlerden” duyduğunu ifade etmiştir.

Sence Kahramanmaraş’taki deprem neden oldu?

- 14 katılımcının 12’si “bilmiyorum” yanıtını verirken, neden olduğunu belirten çocukların yanıtları şunlardır:

- “Amerikanlar yıktı.” (Ç14)

- “Dünya sallandığı için. Dünya dönerken sarsılarak dönmüş olmalı.” (Ç3)

Kahramanmaraş depreminden etkilenenler için neler yaptın?

14 katılımcının 10’u “Hiçbir şey” yanıtını verirken, 2’si “giysi”, 2’si de “gıda” yardımı yaptık yanıtlarını vermiştir.

Hiç deprem yaşadın mı?

10’u Hayır, 4’ü Evet

Depremden nasıl korunuruz?

14 katılımcının 6’sı Çök-Kapan-Tutun, 2’si bilmiyorum, 1’i önlem olarak ve 1’i de kaçarak, tutunarak «Sağlam bir yerin altına gireriz. Ağlarsak nefesimiz kesilir, ağlamadan bekleriz.» (Ç9)

«Deprem çantası hazırlayarak.» (Ç7)

«Çök-Kapan-Tutun. Sonra kapıdan çıkarım.» (Ç10)

Deprem olursa neler hissedersin?

14 katılımcının 6’sı “sallantı”, 6’sı “korku”, 1’i “tutunma ihtiyacı”, 1’i de “üzüntü”

Televizyonda depremle ilgili neler gördün?

14 katılımcının 8’i “Evlerin Yıkılması”, 3’ü “Yıkıntı Altında Kalan Canlar”, 1’i “Evsiz Kalan İnsanlar”, 1’i “Ölen İnsanlar” ve 1 çocuk ise “Hiçbir şey”

Etrafındaki insanlar deprem hakkında neler söylüyor?

14 katılımcının 6'sı "Hiçbir şey", 2'si "Kaç", 2'si "Duymadım", diğer çocuklar "Korkma, Evlerin Yıkılması, Çanta Hazırla, Depremi Hissettin mi?"

Evde deprem için ne gibi önlemler aldınız?

14 katılımcının 10'u "Hiçbir Önlem Almadıklarını", 3'ü "Tatbikat Yaptıklarını", 1'i ise "Kıyafet Hazırladıklarını" ifade etmiştir.

Uyurken deprem olursa diye ne gibi önlemler alıyorsun?

14 katılımcının 10'u "Önlem Almadım", 2'si "Güvenli Yer Ayarladım", 1'i "Deprem Çantası Hazırladım", 1'i ise "Kelime-i Şahadet Getiriyorum" ifadelerini kullanmışlardır.

"Deprem olursa diye oyuncaklarımın birkaçını yatağımın yanında bulunduruyorum." (Ç3)

"Çalışma masasının yanında sandalyenin yanına çök-kapan-tutun için yer ayarladım." (Ç14)

Sen sınıftayken deprem olsa ne yapardın?

14 katılımcının 6'sı "Çök-Kapan-Tutun" pozisyonunu alacağını, 4'ü "Binadan çıkma", 2'si "Yıkılmayan bir yere git", 1'i "Masa altına gir" ve 1'i de "Başımı korurum" dedi.

Depremi yaşayan bir arkadaşın olsa ne söylemek isterdin?

14 katılımcının 5'i "Geçmiş Olsun", 2'si "Korkma", 2'si "Ne Oldu" derdim dedi.

Diğer 4 çocuğun her biri "Çök-Kapan-Tutun, Kaç derdim, onunla arkadaş olmak isterdim, yara aldın mı derdim.» şeklinde yanıtladı.

Çocuklar depremi yaşayan bir arkadaşına şunları söylemek istediklerini belirtmiştir:

"Ona iyi davranırdım. İyi misin, bir şey oldu mu?" (Ç8)

"Geçmiş olsun, deprem olursa hemen çök-kapan-tutun ve başını koru." (Ç1)

"Arkadaş olmak isterim. Nerede yaşadığını sorardım." (Ç14)

"Korkma, deprem geçer." (Ç6)

Tahliye planı sembollerini biliyor musun?

- Çocukların tamamı bilmediğini belirtmiştir.

Sınıfta depremle ilgili etkinlik yaptınız mı ya da oyun oynadınız mı?

- 14 katılımcının 11'i "Tatbikat yaptık", 2'si "Oyun oynadık" ve 1'i de "hiçbir şey" yapmadık, şeklinde yanıt vermiştir.

Sonuç ve Öneriler

- Okul müdürleri okullarında tahliye planı sembollerini kullandıklarını, tahliye planını okul duvarına astıklarını, eğitim programlarında afet eğitimine yer verdiklerini, çök-kapan-tutun kamu spotunu çocuklara izlettiklerini, çocuklara deprem çantası hazırlamayı öğrettiklerini ve sınıflarda ağır ve yüksek mobilyaların sabitlenmesini sağladıklarını belirtmişlerdir.

- Okul müdürleri okulları için deprem risk raporu almadıklarını, okullarının deprem tehlike haritasında yer alan renk değerlerinden haberdar olmadıklarını ve okulun en yakınındaki deprem toplanma alanını çocuklara öğretmediklerini belirtmişlerdir. Okul müdürleri bu konularda desteklenebilir ve ilgili birimlerce farkındalıkları geliştirilebilir.

- Araştırmanın en çarpıcı sonuçlarından biri de özel gereksinimli çocuklara özel afet acil durum planının olmamasıdır. Okullarda özel gereksinimli çocuklara yönelik özel afet acil durum planları oluşturulabilir.

- Bir okul hariç diğer okullarda çocukların deprem farkındalığını destekleyen resimli çocuk kitaplarından MEB tarafından dağıtılan Çök-kapan-tutun adlı kitabın olduğu görülmüştür. Ancak bu kitap dışında yalnızca sekiz adet resimli çocuk kitabının kaynak olarak kullanıldığı bulunmuştur. Okullar, çocukların depreme hazırlıklı olmalarını destekleyen resimli çocuk kitaplarını kaynak olarak kullanabilirler ve kütüphanelerindeki sayısını artırabilirler.
- Çocukların çoğunun depremi doğru tanımladığı ve Kahramanmaraş depreminden haberdar olduğu bulunmuştur.
- Çocukların çoğunun depremin neden olduğunu bilmediği ve bilen çocukların da bilimsel açıklamalar yerine kaynağı belirsiz açıklamalar yaptıkları görülmüştür. Çocukların depremin gerçekleşme nedenlerine ilişkin bilimsel bilgi edinmeleri sağlanabilir.
- Çocukların çoğunun depremden etkilenen vatandaşlar için herhangi bir yardım etkinliğine katılmadığı bulunmuştur. Çocukların bu tür toplumsal yardımlaşma kampanyalarına katılmaları desteklenebilir.
- Çocukların depreme ilişkin televizyonda evlerin yıkılmasını, yıkıntı altında kalan canları, ölen veya evsiz kalan insanları gördüğü bulunmuştur. Çocukların, depreme ilişkin yaş ve gelişim düzeylerine uygun olmayan haberlere maruz kalmamaları amacıyla medya daha sorumlu yayıncılık yapabilir.
- Çocukların etrafındaki insanların çoğunun çocuklarla deprem hakkında konuşmadıkları bulunmuştur. Aileler, çocuklarla bir yaşam gerçeği olan deprem hakkında çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun konuşmalar yapabilir; bu konuda aile eğitimleri düzenlenebilir.
- Çocukların olası bir deprem durumunda sınıfta olmaları halinde yaklaşık yarısının «çök-kapan-tutun» pozisyonunu alacağı bulunmuştur. Tüm sınıflarda «çök-kapan-tutun» görselleri bulundurulması ve tatbikat sayılarının artırılması sağlanabilir.
- Çocukların depremi yaşamış bir arkadaşları olması halinde nasıl yaklaşması gerektiğini bilmedikleri bulunmuştur. Okul rehber öğretmeni veya RAM'dan görevlendirilmiş öğretmenler tarafından çocuklara nasıl davranmaları gerektiği konusunda eğitimler verilebilir.

Kaynakça

- Aydın, F. (2010). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin “Deprem” Kavramını Algılamaları: Fenomenografik bir analiz. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 801-817.
- Ayyıldız Potur, A. ve Metin, H. (2020). Mimarlık Eğitiminde Depremin Yeri ve Depremin Eğitsel Boyutu: Küresel Gündem ve Türkiye Bağlamı Üzerine Bir Değerlendirme, *Megaron*, 16(2). DOI: 10.14744/MEGARON.2020.94210
- Berkem, M. Çevikaslan, A. ve Sabuncuoğlu, O. (2003). Marmara Depremi'nden etkilenen iki ayrı bölgede ergenlerde depresyon, kaygı ve davranış. *Klinik Psikiyatri*, 6, 189-197.
- Çavuş, R. ve Balçın, M. D. (2020). Deprem eğitim merkezi gezisinin ortaokul öğrencilerinin depreme yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 55-72.
- Dökmeci, A. H. ve Merinç, F. (2018). Namık Kemal Üniversitesi Öğrencilerinin Temel Afet Farkındalığının Değerlendirilmesi. *Afet ve Risk Dergisi*, 1(2), 106-113.
- Işık Ö., Aydınlioğlu H.M., Koç S., Gündoğdu O., Korkmaz G., Ay A., (2012). *Afet Yönetimi ve Afet Odaklı Sağlık Hizmetleri*, *Okmeydanı Tıp Dergisi*, 28, 82-123.
- Kandır, A. ve Orçan, M. (2011). Beş-altı yaş çocuklarının erken öğrenme becerileri ile sosyal uyum ve becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 40-50.
- Karabulut, D. ve Bekler, T. (2019). Doğal afetlerin çocuklar ve ergenler üzerindeki etkileri, *Doğal Afetler ve Çevre Dergisi*, 5(2), 1-9. DOI: 10.21324/dacd.500356

Karakuş, U. (2013). Depremi yaşamış ve yaşamamış öğrencilerin deprem algılarının, metafor analizi ile incelenmesi. *Doğu Coğrafya Dergisi*. 18(29), 97-116.

Uygun, E., Levent, S., ve Özkul, E. (2019). Lisans düzeyinde turizm eğitimi veren üniversitelerin ders programlarının kırsal turizm açısından incelenmesi. *Gastoria: Journal of Gastronomy and Travel Research*, 3(4), 498-516. <https://doi.org/10.32958/gastoria.585438>

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayınevi.

Suriyeli Türkmen Öğrenciler ile Türk Vatandaşı Öğrencilerin Osmanlı Türkçesi (Temel Düzey) Öğrenmelerinin Karşılaştırması: Osmaniye İli Örneği

Osman DEMİRCİ¹

MEB

Özet

Türkiye’de 2003 yılından bu yana Osmanlı Türkçesi dersi orta öğretim kurumlarında lise öğrencilerine okutulmaktadır. Bu çalışmada Osmaniye ili Merkez ilçesinde onuncu sınıfta okuyan *Suriyeli Türkmen öğrencilerimiz ile Türk vatandaşı öğrencilerimizin Osmanlı Türkçesi (Temel düzey) öğrenmelerinin karşılaştırılması* amaçlanmıştır. Araştırmada öğrencilerin eğitim yılı içinde Osmanlı Türkçesi (Temel düzey) dersinden yapılan yazılı sınavlarda aldıkları yazılı notları hareket noktası olmuştur. Suriyeli Türkmen öğrenciler ile Türk vatandaşı öğrencilerin bir eğitim yılında aldıkları not ortalamaları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda görülen fark araştırmaya konu olmuştur. Araştırma mevcut bir durumun incelenmesine dayandığından nitel araştırma tekniği ile yürütülmüştür. Araştırma verileri; bahsedilen sınıftaki gönüllü katılımcıların cevapladığı amaçlı seçenekli soruların cevaplarından elde edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Toplanan verilere göre Suriyeli Türkmen öğrencilerin Osmanlı Türkçesi (Temel düzey) öğrenmelerine ve yazılı notlarına etki eden dil unsuruna yönelik verdikleri cevaplar, geldikleri ülke Suriye’de kullandıkları resmî dilleri Arapçanın; Osmanlı Türkçesi (Temel düzey) öğrenmelerine ve yazılı notlarında da orta düzey üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir. Ayrıca Suriyeli Türkmen öğrencilerin ülkemizde yaklaşık 7 yıldır gördükleri/aldıkları Türkçe eğitiminin olumlu etkilerine verilen cevaplara bakıldığında ise Osmanlı Türkçesi (Temel düzey) öğrenmelerine orta düzeyde olumlu katkısı olduğunu da göstermektedir. Suriyeli Türkmen Öğrencilerin anket sorularına verdikleri cevaplar incelendiğinde Arapça bilmelerinin ve Türkçe öğrenmelerinin Osmanlı Türkçesini öğrenmelerine artı isteklendirme, başarı getirisi de sağladığı görülmüştür. Suriyeli Türkmen öğrencilerin Osmanlı Türkçesi (Temel düzey) öğrenmelerine yönelik alan yazın çalışmalarının ülkemizdeki farklı il veya bölgelerde de gerçekleştirilmesi ve sonuçlarının tartışılması önerilir. Ayrıca kaynaştırma sınıflarında Türk vatandaşı öğrencilerin Suriyeli Türkmen öğrencilerle birlikte eğitim görmesinin Osmanlı Türkçesini öğrenmelerine etkisi ayrı bir araştırma konusu olarak ele alınıp tartışılabilir.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı Türkçesi, Suriyeli Türkmen öğrenciler, Dil öğrenme, Türkçe eğitim, Arapça

Abstract

In Turkey, Ottoman Turkish has been taught to high school students in secondary education institutions since 2003. In this study, it is aimed to compare the Ottoman Turkish (Basic level) learning of Syrian Turkmen students studying in the tenth grade in the Central district of Osmaniye province and Turkish citizen students. In the research, the written grades of the students in the written exams of the Ottoman Turkish (Basic level) course during the academic year were the starting point. The grade averages of Syrian Turkmen students and Turkish citizen students in an academic year were compared. The difference seen as a result of the comparison was the subject of the research. Since the research is based on the examination of an existing situation, it was conducted with qualitative research technique. The research data were obtained from the answers to the purposeful-choice questions answered by the volunteer participants in the mentioned class. Content analysis method was used to analyze the data. According to the collected data, the answers of Syrian Turkmen students regarding the language factor affecting their learning of Ottoman Turkish (Basic level) and their written grades show that Arabic, the official language they use in their country of origin, Syria, has a positive effect on their learning of Ottoman Turkish (Basic level) and on their written grades above the intermediate level. In addition, when we look at the answers given to the positive effects of the Turkish education that Syrian Turkmen students have received in our country for about 7 years, it also shows that it has a moderate positive contribution to their learning of Ottoman Turkish (Basic level). When the answers given by Syrian Turkmen students to the survey questions are analyzed, it is seen that their knowledge of Arabic and learning Turkish provide them with a positive motivation and success in learning Ottoman Turkish. It is recommended that literature studies on Syrian Turkmen students' learning of Ottoman Turkish (Basic level) should be conducted in different provinces or regions of our country and the results should be discussed. In addition, the effect of Turkish

¹ Sorumlu Yazar. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni, MEB, demirciosman77@gmail.com>

citizen students studying together with Syrian Turkmen students in inclusive classrooms on their learning of Ottoman Turkish can be discussed as a separate research topic.

Keywords: Ottoman Turkish, Syrian Turkmen students, Language learning, Turkish education, Arabic

Giriş

Osmanlı Türkçesi, 13 ve 20. yüzyıllar arasında Osmanlı coğrafyasında kullanılan Türkçeye verilen isimdir. Bununla birlikte Osmanlı döneminde Lisan-ı Türkî, Lisan-ı Osmanî, Lehçe-i Osmanî şeklinde adlandırılan Osmanlı Türkçesindeki yoğun Farsça ve Arapça varlığı; coğrafi, dinî, siyasi ve kültürel etkileşim sebebiyle belirgin bir şekilde hissedilir (Ak, 2017), (Ulucan, 2016).

Türk halkının çoğunluğunun İslam dinine inanması ve İslam'ın kutsal kitabı Kur'an-ı Kerim'in Arapça olması nedeniyle de Osmanlı Türkçesinde Arapçanın izlerini bariz bir şekilde görmek mümkündür. 1928 yılında gerçekleşen harf inkılabı ve devamındaki dilde sadeleştirme hareketi ile birlikte, Arapça etkisinin eskiye oranla giderek azalmaya başladığı anlaşılmaktadır. Buna rağmen Arapça, ortak kelimeler bakımından Türkçe üzerindeki en etkili yabancı dil olma özelliğini korumaktadır (Yaqoob, 2021).

Osmanlı Türkçesi, Türkçenin tarihî gelişimi içinde uzun sürmüş ve çok sayıda yazılı belge bırakmış zengin bir dönemi temsil etmektedir. 1928'deki Harf İnkılâbından sonra yeni yetişen nesillerin Osmanlı dönemi yazılı eserlerini okuyup anlayabilmeleri imkânı ortadan kalkınca tarihî metinlerimizle bağlantımızın kopması ve -başka kültürlerde pek olmayan- kendi geçmişimizin kaynaklarına doğrudan ulaşım inceleyebilme şansı da özel gayretler dışında ortadan kalkmıştır. Bütün bu sebeplerle millî eğitimin değişik kademelerinde tarihî Türkçe olan Osmanlı Türkçesinin öğretilmesi kaçınılmaz hale gelmiştir (Ergüzel, 2015).

Osmanlı Türkçesi üzerine bugüne kadar pek çok akademik çalışma yapılmış ve dönemin dili incelenmiştir. Bu çalışmaların yanı sıra özellikle son yıllarda toplumda da Osmanlı dönemi tarihine ve dolayısıyla diline dair öğrenme isteği oldukça ön plana çıkmıştır. Bu çerçevede Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 139 sayılı ve 12.09.2011 tarihli kararı ile liselerde okutulmak üzere Osmanlı Türkçesi adı altında yeni bir ders müfredata alınmıştır. Bu müfredatta Osmanlı Türkçesi dersinin liselerde ders olarak okutulmasının amacı açıklanırken öğrencilerin, Osmanlı Türkçesi ile yazılmış farklı güçlük düzeyindeki metinleri okumaları; Osmanlı Türkçesi ile yazılmış metinleri anlamlandırmaları; okudukları metinlerden hareketle söz varlığını zenginleştirmeleri; Osmanlı Türkçesi etrafında gelişen kültürü tanımaları; Osmanlı Türkçesi ile yazılmış eserleri koruma konusunda duyarlılık kazanmaları; sosyal bilimler alanında yapacakları çalışmalarda Osmanlı Türkçesi ile yazılmış eserlerden yararlanmalarının hedeflendiği ifade edilmiştir (Özmen & Yıldırım, 2017).

Osmanlı Türkçesi dersi 2003-2004 Eğitim-Öğretim yılından ve öğretim programının yürürlüğe konduğu 12.09.2011 tarihinden bu yana Sosyal Bilimler liselerinde zorunlu; 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılında İmam Hatip ve Anadolu İmam Hatip Liselerinde de seçmeli olarak okutulmaya başlanmıştır. Osmanlı Türkçesi, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 27.01.2014 tarih ve 6 numaralı kararı ile 2014-2015 Öğretim Yılı'ndan itibaren hazırlık, 9 ve 10'uncu sınıflardan başlamak ve kademeli olarak uygulanmak üzere Genel Lise, Anadolu Lisesi, Hazırlık Sınıfı Bulunan Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi, Spor Lisesi Haftalık Ders Çizelgelerine seçmeli ders olarak konulmuştur. Günümüzde devlet lisesi veya özel liselerde okuyan ve Osmanlı Türkçesi öğrenmek isteyen bütün öğrenciler için bu imkân hazırdır (Özmen & Yıldırım, 2017).

Osmanlı Türkçesinin lise müfredatına ders olarak eklenmesinden bu yana söz konusu dersin eğitim öğretimiyle ilgili olarak sınırlı sayıda çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalardan bazıları şunlardır:

Osmanlı Türkçesi Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanışına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Dayalı Bir Değerlendirme (Çalışkan, 2013),

Millî Eğitimde Osmanlı Türkçesinin Seçmeli Ders Olarak Öğretilmesi Üzerine (Ergüzel, 2015), Lise ve Üniversite Öğrencilerinin Osmanlı Türkçesi Dersine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi (Sevim & Bayındır, 2016),

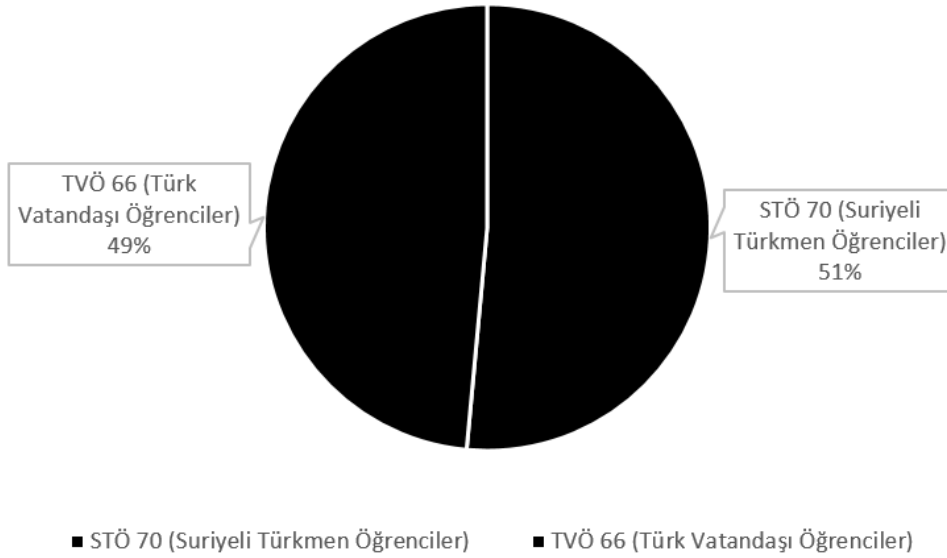
Üniversite Öğrencilerinin Osmanlı Türkçesine İlişkin Tutumları (Özmen & Yıldırım, 2017)

Lise Öğrencilerinin Osmanlı Türkçesi Dersiyle İlgili Görüşleri (Yıldız & Güneş, 2023).

Ancak yukarıda anılan araştırmalara bakıldığında Suriyeli Türkmen(mülteci) öğrenciler ile Türk vatandaşı öğrencilerin Osmanlı Türkçesi (temel düzey) öğrenmelerine yönelik özel bir araştırmaya rastlanmamıştır, bu yönüyle bu araştırma özgün bir araştırmadır.

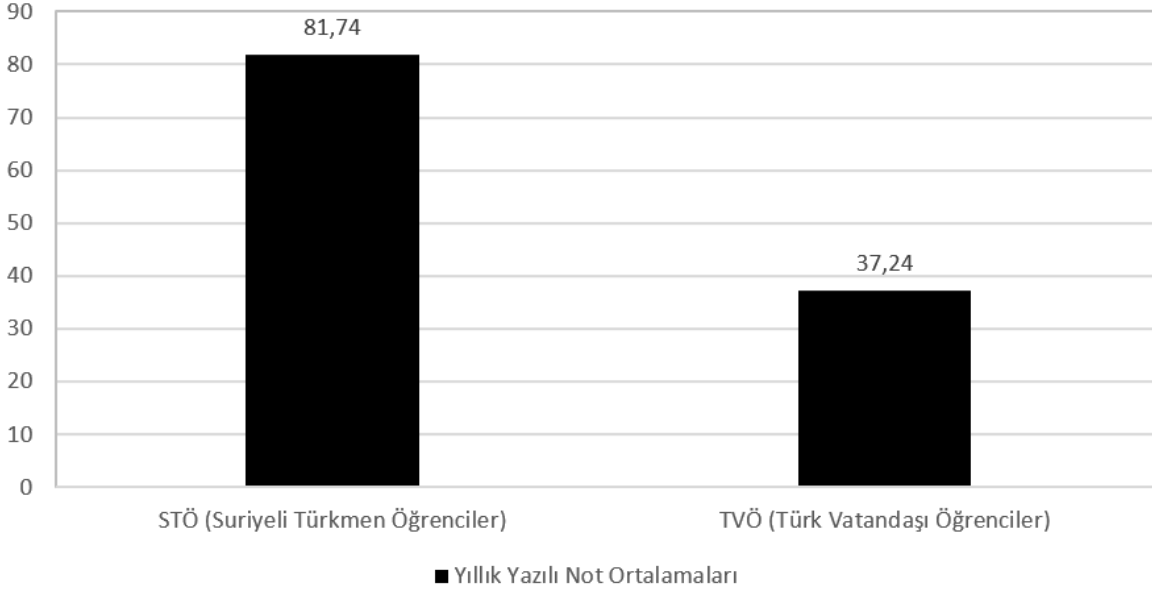
Özetle Türkiye’de 2003 yılından bu yana Osmanlı Türkçesi dersi orta öğretim kurumlarında (Fen, Anadolu, Sosyal Bilimler, İmam Hatip) lise öğrencilerine meslek dersleri, ortak dersler ve seçmeli dersler arasında; hazırlık sınıflarında ve 10, 11 ve 12. sınıflarda sırasıyla “temel, orta ve ileri düzey” olarak haftada 2 saat okutulmaktadır (<https://ttkb.meb.gov.tr>). Onuncu sınıf öğrencileri müfredat gereği temel düzey Osmanlı Türkçesi dersi gördükleri için ve bu araştırma onuncu sınıf öğrencileri ile yapıldığından dolayı bu çalışma temel düzey Osmanlı Türkçesi üzerinedir. Bu çalışmada Osmaniye ili Merkez ilçesinde onuncu sınıfta okuyan Suriyeli Türkmen öğrencilerimiz ile Türk vatandaşı öğrencilerimizin Osmanlı Türkçesi (Temel düzey) öğrenmelerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Söz konusu araştırma 2022 - 2023 eğitim-öğretim yılında Osmaniye ili Merkez ilçesinde bulunan bir lisede öğrenim gören Türk vatandaşı öğrenciler ve Suriyeli Türkmen öğrencilerin bulunduğu onuncu sınıfların tamamından oluşan toplam dört sınıftaki 136 öğrenciden Suriyeli Türkmen olanların 70’i ile gerçekleştirilmiştir. (Şekil 1)

Şekil 1. 2022-2023 10. Sınıflar Öğrenci Mevcudu (Toplam: 136)



Araştırmada öncelikle Suriyeli Türkmen öğrencilerin 2022-2023 eğitim yılı içinde Osmanlı Türkçesi (Temel düzey) dersinden yapılan yazılı sınavlarda aldıkları yazılı notları problemin hareket noktası olmuştur. Suriyeli Türkmen öğrenciler (70) ile Türk Vatandaşı öğrencilerin (66) bir eğitim yılında aldıkları not ortalamaları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda onuncu sınıfta okuyan Suriyeli Türkmen öğrenciler (81,75) ile Türk vatandaşı öğrencilerin (37,24) bir yılda aldıkları not ortalamaları arasında 44,51’lik bir fark görülmüştür (136 öğrenci). (Şekil 2)

Şekil 2. 10. Sınıfların 2022-2023 Yıllık Yazılı Not Ortalamaları



Suriyeli Türkmen öğrencilerin lehine görülen bu büyük fark araştırmaya konu olmuştur. Araştırma mevcut bir durumun incelenmesine dayandığından nitel araştırma tekniği ile yürütülmüştür. Araştırmada nitel araştırma desenine uygun nitel veri toplama aracı olarak yedi adet görüşme sorusundan oluşan anket formu tercih edilmiştir. Belirlenen amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma soruları araştırmacı tarafından ve Osmanlı Türkçesi okutan iki edebiyat öğretmeni, yabancı öğrencilere Türkçe Öğreten bir PİKTES öğretmeni ile oluşturulmuştur.

1. Onuncu sınıftaki seçmeli derslerinizden Osmanlı Türkçesi (Temel düzey) okumanızda/öğrenmenizde geldiğiniz ülke Suriye 'de kullandığınız resmî diliniz Arapçanın olumlu etkisi oldu mu?
2. Onuncu sınıftaki seçmeli derslerinizden Osmanlı Türkçesi (Temel düzey) öğrenmenizde geldiğiniz ülke Suriye 'de kullandığınız resmî diliniz Arapçanın olumlu etkisi ne düzeyde oldu?
3. Geldiğiniz ülke Suriye 'de kullandığınız resmî diliniz Arapçanın onuncu sınıftaki seçmeli derslerinizden Osmanlı Türkçesi (Temel düzey) yazılılarınızda notunuza olumlu etkisi oldu mu?
4. Geldiğiniz ülke Suriye 'de kullandığınız resmî diliniz Arapçanın onuncu sınıftaki seçmeli derslerinizden Osmanlı Türkçesi (Temel Düzey) yazılılarınızda notunuza olumlu etkisi ne düzeyde oldu?
5. Ülkemiz Türkiye 'de yaklaşık kaç yıldır Türkçe eğitim görüyorsunuz?
6. Ülkemiz Türkiye 'de aldığınız Türkçe eğitimin Osmanlı Türkçesine (Temel düzey) olumlu katkısı oldu mu?
7. Ülkemiz Türkiye 'de aldığınız Türkçe eğitimin Osmanlı Türkçesine (Temel düzey) olumlu etkisi ne düzeyde oldu?

Kontrol grubu olarak düşünülen Türk Vatandaşı öğrencilere ise anket uygulanmamıştır. Araştırma verileri; bahsedilen sınıftaki gönüllü katılımcıların cevapladığı amaçlı seçenekli soruların cevaplarından elde edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Toplanan verilere göre Suriyeli Türkmen öğrencilerin Osmanlı Türkçesi (Temel düzey) öğrenmelerine ve yazılı notlarına etki eden dil unsuruna yönelik verdikleri cevaplar, geldikleri ülke Suriye 'de kullandıkları resmî dilleri Arapçanın; Osmanlı Türkçesi (Temel düzey) öğrenmelerine orta düzey üzerinde olumlu etkisi olduğunu, Osmanlı

Türkçesi (Temel düzey) yazılı notlarında da orta düzey üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir. Ayrıca Suriyeli Türkmen öğrencilerin ülkemizde yaklaşık yedi yıldır gördükleri / aldıkları Türkçe eğitiminin olumlu etkilerine verilen cevaplara bakıldığında ise Osmanlı Türkçesi (Temel düzey) öğrenmelerine orta düzeyde olumlu katkısı olduğunu da göstermektedir. Suriyeli Türkmen öğrencilerin anket sorularına verdikleri cevaplar incelendiğinde Arapça bilmelerinin ve Türkçe öğrenmelerinin - *birçokları tarafından Türkçe, Farsça ve Arapçadan müteşekkil bir dil olarak tanımlanan*- Osmanlı Türkçesini öğrenmelerine artı isteklendirme, başarı getirisi de sağladığı görülmüştür (Özkan, M., 2007).

Yöntem

Araştırma Modeli

Osmaniye ili Merkez ilçesinde bulunan bir lisede onuncu sınıfta öğrenim görmekte olan gönüllü 70 Suriyeli Türkmen öğrencimizle gerçekleştirilen bu araştırma, nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algı ve olayların doğal ortamında gerçekçi bir biçimde ortaya konulması için nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Çalışma, Osmaniye ili Merkez ilçesinde -Osmaniye Cevdetiye Geçici Barınma Merkezi yakınında- bulunan bir lisede okuyan amaçlı örneklem yöntemine göre belirlenmiş onuncu sınıfta öğrenim görmekte olan 136 öğrenciden gönüllü 70 Suriyeli Türkmen öğrencimizle gerçekleştirilmiştir. Amaçlı örneklem yöntemi, derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilmesine dayanır (Büyüköztürk vd. , 2019). Çalışma grubu, Suriyeli Türkmen(mülteci) öğrencilerin geldikleri ülke Suriye’de kullandıkları resmî dilleri Arapçanın ve ülkemizde yaklaşık 7 yıldır gördükleri / aldıkları Türkçe eğitiminin Osmanlı Türkçesi (Temel düzey) öğrenmelerine yönelik olumlu etkisini inceleyebilmek amacıyla belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Anket formunda yedi soru yer almaktadır. Anket soruları, Suriyeli Türkmen öğrencilerin Osmanlı Türkçesi (Temel düzey) öğrenmelerine ve yazılı notlarına etki eden dil unsuruna yöneliktir: Geldikleri ülke Suriye’de kullandıkları resmî dilleri Arapçanın ve ülkemizde yaklaşık 7 yıldır gördükleri / aldıkları Türkçe eğitiminin; Osmanlı Türkçesi (Temel düzey) öğrenmelerine ve Osmanlı Türkçesi (Temel düzey) yazılı notlarına etkisini içermektedir.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde Osmaniye ili Merkez ilçesinde bulunan bir lisede okuyan onuncu sınıfta öğrenim görmekte olan 136 öğrenciden gönüllü 70 Suriyeli Türkmen öğrencimize 7 adet görüşme sorusundan oluşan anket formu yöneltilmiştir. Öncelikle okulumuzdan bu araştırma için izin alınmış, öğrencilerin ise velilerinden izin alarak anketi cevaplamaları istenmiştir. Gönüllü katılımcıların araştırmacı tarafından oluşturulan sorulara verdiği cevaplar araştırmacı tarafından konuya yönelik bilgi sahibi olunmasına imkân veren veri toplama araçlarıdır (Büyüköztürk vd., 2019).

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, elde edilen verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, temalar ve kategoriler çerçevesinde elde edilen verilerin kodlar oluşturularak bir araya getirilip bunları okuyucunun anlayacağı şekilde biçimlendirerek yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Anket sonucunda elde edilen verilerin analizinde anket formundaki cevaplar tablo ve metne dönüştürülerek verilmiştir. Nitel verilerin analizi sürecinde geçerliği sağlamak amacıyla Osmanlı Türkçesi okutan iki edebiyat öğretmeni, yabancı öğrencilere Türkçe Öğreten bir PİKTES öğretmeninden yardım alınmış ve güvenilirliği sağlamak için de öğrencilerin kimlikleri gizli tutularak veriler işlenmiş, sunulmuştur.

Bulgular

Öğrencilerin derse karşı ilgilerinin azaldığını hissedildiği anda iki dilde ortak olan kelimelere vurgu yapılmalı, öğrencilerin dersten kopmalarını engellemek amacıyla kısa bir sürede olsa bu kelimeler üzerinden ders devam etmelidir. Ana dilleri ve kültürleri ilgili bir şey duyduklarında hemen dikkatlerini toplayıp tebessüm ettikleri için ortak kelimelerden faydalanılmalıdır (Tiryaki & Oğraş, 2020). Suriyeli Türkmen öğrencilerimiz ile Türk vatandaşı öğrencilerimizin Osmanlı Türkçesi (Temel düzey) öğrenmelerinin karşılaştırılması araştırmasında, Suriyeli Türkmen öğrencilere yöneltilen soruların cevaplarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Toplam dört sınıfta okuyan 136 öğrenciden gönüllü 70 Suriyeli Türkmen öğrencinin Osmanlı Türkçesi (Temel düzey) öğrenmelerine ve yazılı notlarına etki eden dil unsuruna yönelik verdikleri cevaplar sunulmuştur.

SORU		EVET	HAYIR	TOPLAM
1. GELDİKLERİ ÜLKE SURIYE'DE KULLANDIKLARI RESMÎ DİLLERİ ARAPÇANIN; OSMANLI TÜRKÇESİ (TEMEL DÜZEY) ÖĞRENMELERİNE OLUMLU ETKİSİ OLUP OLMADIĞINA VERDİKLERİ CEVAPLAR:		69	1	70
SORU	AZ	ORTA	ÇOK	TOPLAM
2. ONUNCU SINIFTAKİ SEÇMELİ DERSLERİNDEN OSMANLI TÜRKÇESİ (TEMEL DÜZEY) ÖĞRENMELERİNDE GELDİKLERİ ÜLKE SURIYE'DE KULLANDIKLARI RESMÎ DİLLERİ ARAPÇANIN OLUMLU ETKİSİNİN NE DÜZEYDE OLDUĞUNA VERDİKLERİ CEVAPLAR:	2	38	30	70
SORU		EVET	HAYIR	TOPLAM
3. GELDİKLERİ ÜLKE SURIYE'DE KULLANDIKLARI RESMÎ DİLLERİ ARAPÇANIN ONUNCU SINIFTAKİ SEÇMELİ DERSLERİNDEN OSMANLI TÜRKÇESİ (TEMEL DÜZEY) YAZILARINDA NOTLARINA OLUMLU ETKİSİ OLUP OLMADIĞINA CEVAPLARI:		68	2	70
SORU	AZ	ORTA	ÇOK	TOPLAM
4. GELDİKLERİ ÜLKE SURIYE'DE KULLANDIKLARI RESMÎ DİLLERİ ARAPÇANIN ONUNCU SINIFTAKİ SEÇMELİ DERSLERİNDEN OSMANLI TÜRKÇESİ (TEMEL DÜZEY) YAZILARINDA NOTLARINA OLUMLU ETKİSİNİN NE DÜZEYDE OLDUĞUNA CEVAPLARI:	3	40	27	70
SORU	5 YIL	7 YIL	10 YIL	TOPLAM
5. ÜLKEMİZDE YAKLAŞIK KAÇ YILDIR TÜRKÇE EĞİTİM GÖRDÜKLERİNE / ALDIKLARINA CEVAPLARI:	3	42	25	70
SORU		EVET	HAYIR	TOPLAM
6. ÜLKEMİZ TÜRKİYE'DE ALDIKLARI TÜRKÇE EĞİTİMİN OSMANLI TÜRKÇESİNE (TEMEL DÜZEY) OLUMLU KATKISI OLUP OLMADIĞINA CEVAPLARI:		67	3	70
SORU	AZ	ORTA	ÇOK	TOPLAM
7. TÜRKİYE'DE ALDIKLARI TÜRKÇE EĞİTİMİN OSMANLI TÜRKÇESİNE (TEMEL DÜZEY) OLUMLU KATKISININ NE DÜZEYDE OLDUĞUNA CEVAPLARI:	8	36	26	70

1. Geldikleri ülke Suriye'de kullandıkları resmî dilleri Arapçanın; Osmanlı Türkçesi (Temel düzey) öğrenmelerine olumlu etkisi olup olmadığına verdikleri cevaplar:

70 öğrencinin;

- 69'u "Evet"
- 1'i ise "Hayır" cevabını vermiştir.

2. Onuncu sınıftaki seçmeli derslerinden Osmanlı Türkçesi (Temel düzey) öğrenmelerinde geldikleri ülke Suriye'de kullandıkları resmî dilleri Arapçanın olumlu etkisinin ne düzeyde olduğuna verdikleri cevaplar:

70 öğrencinin;

- 2'si “ Az (%30) ”
- 38'i “ Orta (%60) ”
- 30'u ise “ Çok (%90) ” cevabını vermiştir.

3. Geldikleri ülke Suriye'de kullandıkları resmî dilleri Arapçanın onuncu sınıftaki seçmeli derslerinden Osmanlı Türkçesi (Temel düzey) yazılılarında notlarına olumlu etkisi olup olmadığına cevapları:

70 öğrencinin;

- 68'i “Evet”
- 2'si ise “Hayır” cevabını vermiştir.

4. Geldikleri ülke Suriye'de kullandıkları resmî dilleri Arapçanın onuncu sınıftaki seçmeli derslerinden Osmanlı Türkçesi (Temel düzey) yazılılarında notlarına olumlu etkisinin ne düzeyde olduğuna cevapları:

70 öğrencinin;

- 3'ü “ Az (%30) ”
- 40'ı “ Orta (%60) ”
- 27'si ise “ Çok (%90) ” cevabını vermiştir.

5. Ülkemizde yaklaşık kaç yıldır Türkçe eğitim gördüklerine / aldıklarına cevapları:

70 öğrencinin;

- 3'ü “ 5 yıl ”
- 42'si “ 7 yıl ”
- 25'i ise “ 10 yıl ” cevabını vermiştir.

6. Ülkemiz Türkiye'de aldıkları Türkçe eğitimin Osmanlı Türkçesine (Temel düzey) olumlu katkısı olup olmadığına cevapları:

70 öğrencinin;

- 67'si “Evet ”
- 3'ü ise “ Hayır ” cevabını vermiştir.

7. Türkiye'de aldıkları Türkçe eğitimin Osmanlı Türkçesine (Temel düzey) olumlu katkısının ne düzeyde olduğuna cevapları:

70 öğrencinin;

- 8'i “ Az (%30) ”
- 36'sı “ Orta (%60) ”
- 26'sı ise “ Çok (%90) ” cevabını vermiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Suriyeli Türkmen öğrenciler ile Türk vatandaşı öğrencilerin Osmanlı Türkçesi (Temel düzey) Öğrenmelerinin karşılaştırılması araştırmasında toplam dört sınıfta okuyan 136 öğrenciden gönüllü 70 Suriyeli Türkmen öğrencinin Osmanlı Türkçesi (Temel düzey) öğrenmelerine ve yazılı notlarına etki eden dil unsuruna yönelik sorulara verdikleri cevaplar üzerinden değerlendirilmiştir. Sonuçlar, Suriyeli Türkmen öğrencilerin Osmanlı Türkçesi (Temel düzey) öğrenmelerine ve yazılı notlarına etki eden dil unsuruna yönelik verdikleri cevaplar, geldikleri ülke Suriye'de kullandıkları resmî dilleri Arapçanın; Osmanlı Türkçesi (Temel düzey) öğrenmelerine orta düzey üzerinde olumlu etkisi olduğunu, Osmanlı Türkçesi (Temel düzey) yazılı notlarında da orta düzey üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir. Ayrıca Suriyeli Türkmen öğrencilerin ülkemizde yaklaşık yedi yıldır gördükleri / aldıkları Türkçe eğitiminin olumlu etkilerine verilen cevaplara bakıldığında ise Osmanlı Türkçesi (Temel düzey) öğrenmelerine orta düzeyde olumlu katkısı olduğunu da göstermektedir. Suriyeli Türkmen öğrencilerin anket sorularına verdikleri cevaplar incelendiğinde Arapça bilmelerinin ve Türkçe öğrenmelerinin -birçokları tarafından

Türkçe, Farsça ve Arapçadan müteşekkil bir dil olarak tanımlanan- Osmanlı Türkçesini öğrenmelerine artı isteklendirme, başarı getirisi de sağladığı görülmüştür (Özkan, M., 2007).

Bu çalışmada Osmaniye ili Merkez ilçesinde onuncu sınıfta okuyan Suriyeli Türkmen öğrencilerimiz ile Türk vatandaşı öğrencilerimizin Osmanlı Türkçesi (Temel düzey) öğrenmeleri karşılaştırılmıştır. Toplam dört sınıfta okuyan 136 öğrenciden gönüllü 70 Suriyeli Türkmen öğrencimize yedi adet görüşme sorusundan oluşan bir anket formu yöneltilmiştir. 2016 verilerine göre AFAD tarafından 10 ilimizde kurulan 26 Geçici Barınma Merkezlerinde ülkemizde misafir edilen 260 bin Suriyeli kalmaktaydı (Büyükkiz, K. K. & Çangal, Ö. , 2016) Günümüzde ise Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi kapsamında 29 ilde PIKTES Projesi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülmektedir (PIKTES, 2023). Bahse konu 29 ilde öğrenim gören öğrencilerin okudukları liseler düşünüldüğünde daha geniş katımlı gruplar ile farklı şehirler ve bölgelerde de bu ve bunun gibi çalışmalar uygulanabilir. Suriyeli Türkmen öğrencilerin Osmanlı Türkçesi (Temel düzey) öğrenmelerine yönelik alan yazın çalışmalarının ülkemizdeki farklı il veya bölgelerde de gerçekleştirilmesi ve sonuçlarının tartışılması önerilir. Ayrıca kaynaştırma sınıflarında Türk Vatandaşı öğrencilerin Suriyeli Türkmen öğrencilerle birlikte eğitim görmesinin Osmanlı Türkçesini öğrenmelerine etkisi ayrı bir araştırma konusu olarak ele alınıp tartışılabilir.

Kaynakça

Ak, M. (2017). Dilde Birlikte Yaşama Tecrübesi Olarak Osmanlı Türkçesi. Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 43, s. 17-36.

Büyükkiz, K. K. & Çangal, Ö. (2016). Suriyeli Misafir Öğrencilere Türkçe Öğretimi Projesi Üzerine Bir Değerlendirme. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 5(3), 1414-1430.

Büyüköztürk, Ş. , Kılıç Çakmak, E. , Akgün, Ö.E. , Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2019). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Pegem Akademi.

Ergüzel M. M. (2015). Millî Eğitimde Osmanlı Türkçesinin Seçmeli Ders Olarak Öğretilmesi Üzerine. Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 10/8 Spring 2015, p. 35-42.

Özkan, M. (2007). Osmanlı Türkçesi. TDV İslâm Ansiklopedisi, İstanbul 33. cilt, s. 483-485

Özmen, N & Yıldırım, B. (2017). Üniversite öğrencilerinin Osmanlı Türkçesine ilişkin tutumları. Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (16)16,49-66.

Tiryaki, E. N. ve Oğraş, İ. (2020). Türkçe Dersinin Suriyeli Öğrencilere Öğretim Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 9(4), 1581-1601.

Ulucan, M. (2016). Osmanlı Türkçesinin Öğretimi. Millî Eğitim dergisi Sayı 212, Güz, s. 93-113

Yaçoob, L. H. (2021). Diller Arası Etkileşim: Arapça ve Türkçe Örneği. Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi, Volume: 51, Autumn, p. (296-310) ISSN: 1308-6200

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri Güncelleştirilmiş Geliştirilmiş 5. Baskı, Ankara, Seçkin Yayıncılık, 366 s. ISBN 9750200071

Yıldız, M. & Güneş, B. G. (2023). Lise öğrencilerinin Osmanlı Türkçesi dersiyle ilgili görüşleri. Selçuk Türkiyat, (57): 253-285.

<https://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7> (11.09.2023 15.26)

<https://piktes.gov.tr/cms/Home/Hakkimizda> (11.09.2023 15.34)

Estetik Değer Öğretimi Açısından Ebru Atölyeleri: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarıyla Bir Eylem Araştırması*

Tolgahan AYANTAŞ¹
Ankara Üniversitesi

İkbal UYMAN²
Ankara Üniversitesi

Tuğba Aleyna İBİŞOĞLU³
Ankara Üniversitesi

Özet

Bu Sanat eğitimi, bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimi destekleme özelliği nedeniyle, bireylerin yaratıcılıklarını, hayal güçlerini ve eleştirel düşünme becerilerini, kendilerini ifade etmeleri, dünyayı farklı algılamaları ve başkalarıyla iletişim kurmaları için kanalize etmelerini sağlar. Geleneksel sanatlardan olan ebru sanatı, renkli ve ayrıntılı desenler oluşturmak için su, kâğıt ve mürekkep kullanımını içeren eski bir teknik ve kâğıt, kumaş ve deri dahil olmak üzere çeşitli yüzeyleri süslemek için kullanılabilen çok yönlü bir sanat biçimidir. Ebru sanatının güzelliği, öngörülemezliğinde ve işlem sırasında ortaya çıkan organik desenlerde yatmaktadır. Bu da ebru yapanların aynı zamanda estetik değer gelişimleri açısından deneyim kazanmasını sağlar. Estetik değer, görsel sanatlar veya müzik gibi duyularımıza hoş gelen şeylere atfettiğimiz değer veya güzelliği ifade eder ve farklı sanat biçimlerine, deneyimlere ve kültüre maruz kalma yoluyla öğrenilir. Geleneksel sanatlar, kültürel mirası, tarihi ve değerleri kapsadıkları için mükemmel bir estetik değer kaynağıdır. Estetik değer önce ailede ancak esas olarak eğitim sisteminde ve okullarda şekillenebilir. Öğretmenlerin bu açıdan yeterli bir bilgi ve deneyime sahip olması önemlidir. Ancak estetik değer geliştirilmesine yönelik araştırma ve uygulamaların sınırlı olduğu dikkati çekmektedir. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden geliştirici eylem araştırması modeli kullanılmış ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla ebru atölyeleri gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda geleneksel ebru sanatının öğretmen adaylarının estetik değer algısını geliştirdiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Sanat eğitimi, Estetik değer, Ebru sanatı, Sosyal bilgiler, Öğretmen adayları, Eylem araştırması.

Ebru Workshops From the Perspective of Teaching Aesthetic Values: An Action Research With Social Studies Teacher Candidates

Abstract

Art education enables individuals to channel their creativity, imagination, and critical thinking to express themselves, perceive the world differently, and communicate with others due to its ability to support cognitive, emotional, and social development. Marbling, which is one of the traditional arts, is an ancient technique that involves the use of water, paper, and ink to create colorful and elaborate patterns and can be used to decorate a range of surfaces, including paper, fabric, and leather. The beauty of marbling lies in its unpredictability and the organic patterns that emerge during the process, enabling those who practice marbling to gain experience in terms of aesthetic value development. Aesthetic value refers to the value or beauty we attribute to things that we find pleasing to our senses, such as visual art or music, and is learned through exposure to different forms of art, experiences, and culture. Traditional arts are an excellent source of aesthetic value due to their incorporation of cultural heritage, history, and values. Aesthetic value can be shaped primarily through family and education systems. It is essential that teachers have adequate knowledge and experience in this regard. However, there is limited research and practice regarding the development of aesthetic value. The action research model using qualitative research methods was employed, and marbling workshops were conducted with social studies teacher candidates in this study. At the end of the research, it was observed that traditional marbling art developed the aesthetic value perception of teacher candidates.

Keywords: Art education, Aesthetic value, Marbling art, Social studies, Teacher candidates, Action research.

* Çalışma TUBİTAK "2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı" kapsamında destek almıştır.

¹ Sorumlu Yazar. Sorumlu Yazar, Arş. Gör., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, tolgahan.ayantas@ankara.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4348-0975

² Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, ikbaluyman82@gmail.com

³ Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, tugde1998@gmail.com

Giriş

Karmaşık bir olgu olan sanat, tarih boyunca çeşitli düşünürler tarafından tanımlanmış ve tartışılmıştır. Leo Tolstoy'un "Sanat Nedir?" adlı kitabında belirttiği gibi, "*Sanat, sanatçının yaşadığı duygu aktarımıdır.*" (Tolstoy, 1930, s. 35). Picasso'ya göre ise sanat, gerçeği fark etmemizi sağlayan bir yalandır (aktaran McFee ve Devereaux, 2013, s. 3). Daha akademik bir tanımında ise sanat, "*Estetik veya sembolik değeri olan ve genellikle duygusal veya kültürel anlamla dolu nesnelere, görüntülerin veya performansların yaratılmasını içeren bir insan ifadesi biçimidir.*" (Shiner, 2016, s. 1). Sanat eğitimi ise, sanatın öğretilmesi ve öğrenilmesi yoluyla görsel okuryazarlığı ve yaratıcılığı geliştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanıdır. Sanat eğitiminin bireylerin yaratıcılıklarını, hayal güçlerini, kişisel gelişimi ve duygusal esenliği desteklemede önemli olduğu bilinmektedir (Eisner, 2002, s. 46; Ragans, 2008, s. 3). Sanatın bireyin gelişimindeki etkisi (yaratıcılık becerisi, estetik değer gelişimi, kültürel mirasa sahip çıkma vb.) dikkate alındığında, sanat eğitiminin eğitim-öğretim süreçlerinin her kademesinde kendisine yer bulması önemlidir (Doğan, 2021). Sanat eğitimi ile bireyler bir yandan içinde yaşadıkları toplumun kültürünü öğrenirken, diğer yandan kültürel değerlerine, geleneklerine, sanat anlayışına, tarihine saygı duyan ve kültürel mirası koruma bilinci gelişmiş bireyler olurlar (Akhan, 2013).

Geleneksel sanatlar, geçmişten beri sanat eğitiminin çok önemli bir bileşeni olmuş ve çağdaş sanat uygulamaları için temel olma misyonunu gerçekleştirmiştir. Geleneksel sanatların da en az modern sanatlar kadar bireyin gelişimine katkı sunması açısından öğrenilmeye değer olduğu alanyazındaki ilgili araştırmalarda ortaya koyulmuştur. Duckworth (2006, s. 35), "*Geleneksel sanatlar birçok toplumun tarihi, kültürel ve entelektüel temeli olmuştur.*" diyerek konunun önemine dikkat çekmiştir. Ayrıca geleneksel sanatlar, öğrencilerin öğrenmesi ve takdir etmesi için zengin bir kültürel miras sağlamaktadır. Sanat eğitimi uzmanı Elliot Eisner'in "The Arts and the Creation of Mind" adlı kitabında belirttiği gibi, geleneksel sanatlar farklı kültür ve geleneklere açılan bir pencere sunar (Eisner, 2002, s. 39). Bununla birlikte, geleneksel sanatların sanat eğitime dahil edilmesinin, çağdaş sanat formlarını ihmal etmeye neden olmaması gerekmektedir. Sanat eğitimcisi Burton, dengeli bir sanat eğitimi öğretim programının hem geleneksel hem de çağdaş sanatları içermesi gerektiğini ifade etmektedir (Burton, 2018, s. 86). Öğrencilerin, geçmiş sanat geleneklerini incelemek suretiyle yenilikçi sanat biçimlerini eleştirmek ve takdir etmek için daha donanımlı hale geldikleri görülmektedir (Greene, 1995, s. 10). Geleneksel sanatları öğrenmek, sanatçıların ve öğrencilerin kültürel kökleri ve miraslarıyla bağlantı kurmaları için fırsatlar sunmaktadır (Riggs, 2002, s. 175). Dahası, geleneksel sanat formlarını anlamak, çağdaş sanatı topluma entegre etmek için bir çerçeve sağlayabilmektedir (Greene, 2015, s. 106).

Sanat eğitimi, doğası gereği, diğer konu alanlarından bilgi ve becerilerin bütünleştirilmesi ve uygulanması için zengin bir potansiyel sağlamaktadır. Öğretmenler sanat eğitimi disiplinler arası bilgi ve becerileri birleştirmek için bir fırsat olarak görmelidir. Öğretmenler öğrencilerin diğer konulardaki bilgileri anlamalarına ve uygulamalarına yardımcı olmak için sanatı kullanmalıdır (Perry ve Dannels, 2017, s. 84). Öğretmenler öğretim sürecine sanat tarihi ve eleştirel analizi dahil ederek öğrencilerin sanata ilişkin daha derin bir anlayış ve takdir geliştirmelerine yardımcı olmalıdır (Burton, 2018, s. 88). Toplumsal değerlerin aktarıcısı ve dönüştürücüsü rolüne sahip temel alanlardan biri olan sosyal bilgilerin önemli boyutlarından biri de estetik değer öğretimi ile kültürel, sanatsal mirasın korunması ve aktarılmasıdır (Deveci, 2009). Sanat eğitimi, sosyal bilgilerin bilişsel sorgulamasıyla görsel sanatların yaratıcı ve problem çözücü yönlerini birleştirmektedir. Sanat eğitimi, öğrencilere toplumda ve bireysel yaşamlarında olup bitenlere ilişkin düşünce, duygu ve algılarını görsel ve somut yollarla ifade etme fırsatı vermektedir. Dolayısıyla sanat eğitimi sosyal bilgileri ifade etmek ve sosyal adalet ve eşitlik için alan yaratmak için bir araç olarak kullanılabilir. Ayrıca sanat, sosyal okuryazarlığı geliştirme, toplumsal sorunları keşfetme, eleştirel düşünmeyi ve sivil katılımı teşvik etme ve toplumsal meselelere ilişkin içgörü sağlama gibi konularda sosyal bilgiler öğretimine destek olmaktadır (Campbell ve Selden, 2005, s. 27; Lee, 2017, s. 201; Winner vd., 2000, s. 121). Sonuç olarak, sosyal bilgiler ve sanat eğitimi girift bir şekilde bağlantılıdır. Ancak bu alanın öğretim programında (MEB, 2018) estetik değer öğretimi olmasına karşın (Kırıkçı, Akgül ve Bahar,

2020), öğretmen adayları için oluşturulan lisans programlarında yeterince sanat dersi bulunmadığı (Bursa ve Ersoy, 2020) ve estetik değer gelişimi açısından öğretmen adaylarının ek desteklere ihtiyaç duyabileceği fark edilmektedir (bkz. <https://124.im/Na52X8e> ve <https://124.im/ZHIw1B9>).

Sanat eğitimi, konferans, atölye çalışmaları, uygulamalı etkinlikler ve iş birlikleri gibi çeşitli yöntemlerle gerçekleştirilir. Öğretmen adaylarının ihtiyaç duyabileceği destekler hem teorik hem uygulamalı boyutta olabilir. Uygulamalı etkinlikler, bireylerin malzemeyle daha somut bir şekilde ilgilenmelerini sağladığı için sanat öğreniminde özellikle faydalıdır. Smith (1996, s. 90) "*Sanatsal bir eylemi gerçekleştirmek, bir reçeteyi takip etmekle aynı şey değildir; eylem, doğaçlama, sezgi, risk alma ve keşfetmeyi içerir. Bireyin hayata karşı tutumunu ortaya koyan sanatsal performanslar, bireyin içinden gelir.*" diyerek sanat eğitimindeki uygulamalı etkinliklerin, bireyin kişiselleştirilmiş ifade ve yaratıcı özerklik yeteneğini nasıl geliştirdiğini vurgulamıştır.

İlgili Araştırmalar

Alanyazındaki ilgili araştırmalar incelendiğinde öğretmen adaylarıyla yapılan araştırmaların sanat algılarına ve onların görüşlerine odaklandığı fark edilmektedir. Akhan (2013) çalışmasında, öğretmen adaylarının sanat ve estetik kavramlarına yeteri kadar ilgi göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Gömleksiz ve Uğraş (2018) ise pedagojik formasyon öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada en fazla İletişim Fakültesi'nde okuyan öğretmen adaylarının sanata ilgili olduğunu tespit etmiştir. Demirci Katırcı (2017), Güzel Sanatlar Fakültesinden mezun olan ve eğitim fakültelerinde pedagojik formasyon sertifikası programına katılan Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının sanat eğitiminin gerekliliğine ilişkin olumlu davranış ve bakış açısına sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen yetiştirme programlarında geleneksel sanatların kullanımını öneren bazı çalışmalar, kültürel eğitim ve yaratıcılığı teşvik etmek gibi amaçlar için geleneksel sanatları öğretmen eğitimi programlarına dahil etmenin faydalarını vurgulamaktadır. Çalışmalarda geleneksel sanat eğitiminin, öğretmenleri sınıflarında sanata dayalı öğretim yöntemlerini kullanmak için gerekli bilgi ve becerileri geliştirebileceği belirtilmektedir. Çalışmalarda geleneksel sanatların öğrencilerin yaratıcılığını, eleştirel düşünme becerilerini ve kültürel bağlam bilgisini geliştirerek estetik değer öğretimine desteklemeye katkıda bulunabileceği ortaya koyulmuştur (Efland, 2015, s. 185; Lauer ve Yuen, 2016, s. 26; Huang vd., 2020, s. 145). İlgili diğer çalışmalar, geleneksel sanatları öğretmen eğitimi programlarına dahil etmenin, öğretmenlerin çeşitli kültürel uygulamalara ilişkin bilgilerini artırabileceğini, yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi teşvik edebileceğini ve öğrenciler arasında kültürel anlayış ve empati duygusunu geliştirebileceğini göstermektedir (Baird ve North, 2016; O'Sullivan ve Meyer, 2017; Vogel vd., 2019). Söz konusu araştırmalar dışında alanyazında sanata ve sanat eğitime ilişkin kimi ölçek geliştirme çalışmalarının olduğu da görülmektedir (Ayaydın ve Kurtuldu, 2010; Ayaydın, Kurtuldu ve Dayı, 2017). Sosyal bilgiler dersinde bir değer olarak estetik değer öğretimine dikkat çeken ve bunun ders kitaplarındaki yansımalarının yetersiz olduğunu değerlendiren bir çalışma olarak Ayantaş'ın (2019) çalışması ve yine benzer sonuçları paylaşan Baş'ın (2020) çalışması dikkati çekmektedir.

Söz konusu araştırmaların sunduğu bağlamdan hareketle hem alanyazına katkı sunmak hem de sosyal bilgilerin doğal bir çalışma alanı olan estetik değerini geliştirmesini sağlamak adına geleneksel bir sanatın uygulamalı doğasının sunacağı fırsatları değerlendirmek önemlidir.

Ebru Sanatı

Toplumların sanat anlayışlarının yansıdığı alanların başında geleneksel sanatlar gelmektedir.

Ebru sanatı, su üzerine boya veya mürekkep damlatılarak desenli kâğıt veya kumaş oluşturulup, desenlerin istenilen yüzeye aktarılması ile karakterize edilen geleneksel bir Türk sanatıdır (Güzel, 2019, s. 10). Türkistan'da doğduğu düşünülen Ebru, İpek Yolu vasıtasıyla Anadolu'ya gelmiştir (Begiç, 2015). 2014 yılı itibarıyla UNESCO İnsanlığın Somut Olmayan Kültürel Mirası Temsili Listesine giren ebru sanatı, altın çağını kitap sanatlarının önemli görüldüğü Osmanlı'da yaşamış, birçok ebru ustası yetişmiş ve bu ustalardan günümüze eşsiz eserler kalmıştır (Genç ve Bilen, 2021). Suda yüzen boya manipüle etme

sanatı olarak nitelenen Ebru'da ortaya çıkan model genellikle girdaplar, damarlar ve diğer soyut şekillerle karakterize edilir (Maurer-Mathison, 1991, s. 9). Ebru, su ve renk gibi temel elementleri kullanarak kâğıt üzerinde gizemli desenler yaratan büyümlü bir sanat olarak değerlendirilmiş, birçok kültürde kitapları, kağıtları ve kumaşları süslemek için kullanılmıştır (Miura ve Wolfe, 1990, s. 3). Ebru tasarımları oluşturmak için kullanılan araçlar, basit taraklar, tırmıklar, kalemler, fırçalar (at kılından yapıma), çeşitli boyutlarda bizler ve tüylerdir (Maurer-Mathison, 1991, s. 15). Osmanlı Döneminde matbaanın yaygınlaşması ile ebru sanatı duraklama dönemine girmiştir (Tekeşi, 2015). Sonraki dönemlerde yaygınlığını ve yeni nesillerce tanınırlığını önemli ölçüde kaybettiği görülmektedir. Kültürel mirasımızın önemli bileşenlerinden biri olan geleneksel ebru sanatı geçmiş dönemlerde kitapları süslemek amacıyla kitap ciltlerinde yan kâğıt süsleme sanatı olarak ve hat sanatına yardımcı olarak kullanılmıştır. Günümüzde kullanım şekli ve kullanım amacı açısından belirli farklılıklar yaşasa da hala yaşayan ve çağları aşan, estetik değeriyle dikkati çeken önemli bir sanat olmaya devam etmektedir (Begiç, 2015). Ebru, sabır, titizlik ve beceri gerektiren bir sanattır (Güneyli Özgüven, 2017, s. 599). Ebru sanatının stres ve kaygı düzeyini azaltmak gibi psikolojik ve fizyolojik olumlu yönlere sahip olduğu düşünülmektedir (Ülger vd., s. 118). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının renk, hikmet ve estetiği sentezleyen söz konusu sanatı tanınması ve estetik değer öğretimi açısından katkılarını fark edebilmesi alanın gerektirdiği estetik değer öğretimi boyutunun gelişmesi açısından önemlidir. Araştırmanın problemi “*Sosyal Bilgilerin doğal bir çalışma alanı olan estetik değer öğretimi açısından, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına geleneksel ebru sanatının tanıtılması ve uygulamalı olarak gösterilmesi yoluyla öğretmen adaylarının estetik değer anlayışı nasıl gelişmektedir?*” şeklindedir. Araştırmanın amacı: “*Sosyal Bilgilerin doğal bir çalışma alanı olan estetik değer öğretimi açısından sosyal bilgiler öğretmen adaylarına geleneksel ebru sanatının tanıtılması ve uygulamalı olarak gösterilmesi, bu yolla öğretmen adaylarının estetik değer anlayışlarının gelişimine katkı sunulmasıdır.*” Araştırmanın alt amaçları:

1. Öğretmen adaylarına geleneksel ebru sanatını tanıtmak,
2. Öğretmen adaylarına geleneksel ebru sanatının Osmanlı Dönemindeki öncü sanatkarlarını tanıtmak,
3. Öğretmen adaylarının ebru sanatına ilişkin ön bilgi ve yeterliliklerini ortaya koymak,
4. Öğretmen adaylarının ebru sanatı atölyeleri sürecinde deneyimlerinin nasıl geliştiğini gözlemlemek ve raporlamak,
5. Öğretmen adaylarının ebru sanatının estetik değerine ilişkin görüşlerinin neler olduğunu öğrenmek,
6. Öğretmen adaylarının ebru sanatına ilişkin atölyeler yoluyla estetik değer anlayışlarının gelişimini ortaya koymak,
7. Ebru sanatının estetik değerinin, öğretmen adaylarının sanat anlayışlarına katkısını ortaya çıkarmak,
8. Ebru sanatının öğretmen adaylarının sanatsal faaliyetleri arasında olmasını sağlamak ve bu yolla unutulmaya yüz tutmuş geleneksel bir sanatın ömrünü uzatmak,
9. Ebru sanatının öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler alanının doğasını kavramasına yardımcı olmada bir araç olarak kullanmaktır.

Yöntem

Pozitivist paradigmanın insana ilişkin olguları değerlendirmede artık yeterli görülmemesi ve şüpheyle karşılanması sonucu nitel düşünceye ve eleştirel paradigmaya yönelim artmaktadır. Bazı alan araştırmaları sosyal gerçekliğin yapılandırılmış gözlemler ve açık uçlu anketlerle ya da görüşmelerle ortaya koyulmasını daha doğal bir süreç olarak değerlendirmektedir (Mayring, 2011). Bu nedenle bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden geliştirici eylem araştırması modeli tercih edilmiştir. Esnek olması ve genelleme yapma kaygısı olmaması nedeniyle tercih edilen eylem araştırmalarının bu türünde, katılımcılara yeni bilgi, beceri ve deneyimler kazandırılması yoluyla yetkinliklerinin artırılması amaçlanır. Geliştirici eylem

araştırmalarının katılımcılar için kuram ve uygulama birlikteliğini sağlaması ve kendi alanları ya da mesleklerini daha iyi tanımaları konusunda bir araç olabileceği değerlendirilmektedir (Berg, 2001'den akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013). Eylem araştırmaları bir olguyu geliştirmek ya da değiştirmek amacıyla kurgulanır ve sosyal problemlerin çözümü için iş birlikli çalışma süreçlerini içerir. Eylem araştırmalarında nitel araştırmanın gelenekselleşmiş kimi veri toplama yöntemleri (gözlem, görüşme ve doküman incelemesi) kullanılır (Berg ve Lune, 2015; Creswell, 2013; Glesne, 2016; Merriam, 2015).

Bu araştırmada geliştirici eylem araştırması kapsamında, veriler gözlem ve görüşme yoluyla toplanmıştır. Gözlem ve görüşmeler için yarı yapılandırılmış formlar geliştirilmiş ve geçerliği açısından uzmanların görüşlerine sunulmuştur. Gözlemler atölye çalışmalarını (eylem sürecini) kapsayacak şekilde düzenlenmiştir. Görüşmeler ise eylem süreci başlamadan ve bittikten sonra iki kez gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar ve ebru sanatı uygulayıcısı gözlemler esnasında "katılımcı gözlemci" rolünde olmuştur. Bu rolde araştırmacılar ve uygulayıcı eylem sürecinden kopmadan veri toplama fırsatı elde etmiştir. Ardından söz konusu formlar katılımcılardan elde edilen verilerin işlenmesinde kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizine tabii tutulmuş ve bulgular raporlanmıştır. Görüşme formları açık uçlu sorulardan oluşturulmuştur. İlk görüşmede katılımcılara sanata, kültüre, sosyal bilgiler alanında yer alan sanat ve kültür konularına ve ebru sanatına ilişkin sorular sorulmuştur. Eylem süreci devam ederken yapılan gözlemlerde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının estetik değer anlayışının gelişimine, atölyelerde edindikleri bilgi ve becerilere odaklanılmıştır. Ebru atölyelerinden sonra yapılan görüşmede ise tüm sürecin genel olarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Söz konusu son görüşmede sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sanata ilişkin değişen görüşleri, sosyal bilgilerde sanat ve kültür kavramının öğretimi, ebru sanatına ilişkin görüşleri, sosyal bilgilerin doğal bir çalışma alanı olan kültürel mirasa ve bir değeri olan estetik değere ilişkin ne gibi özellikleri geliştirdikleri olgularına odaklanılmıştır.

Katılımcılar

Katılımcılar ölçüt örnekleme yöntemine göre bir kamu üniversitesinde sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programına kayıtlı öğrenciler arasından belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Katılımın gönüllülük esasına dayandığı araştırmaya 7 kadın öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcılara anonim isimler verilerek etik ilkelerin gerektirdiği bir çerçeve kurulmuştur (Tablo 1).

Katılımcılar şu özelliklere göre belirlenmiştir:

- Sosyal bilgiler öğretmen adayı olması
- Alttan dersi olmaması
- Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Sosyal Bilgiler Öğretimi derslerini almış olması

Tablo 1: Katılımcılara İlişkin Bilgiler

Cinsiyet	Takma İsim	Sınıf Düzeyi	Yaş
Kadın	Hande	3	21
Kadın	Meriç	3	22
Kadın	İlke	3	22
Kadın	Asya	3	22
Kadın	Sevde	4	21
Kadın	Suna	4	23
Kadın	Dila	4	29

Veri Toplama Araçları

Görüşme formları: Bu araştırmada kullanılacak görüşme formu Yıldırım ve Şimşek (2013) tarafından yazılan “Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri” adlı eserden yararlanılarak geliştirilmiştir. Görüşme formları estetik değer öğretiminin alt boyutları olan “kültür, miras, güzellik anlayışı vb.” olgularına hitap edecek biçimde ve 7’şer sorudan oluşmaktadır.

Uygulama öncesinde yapılacak görüşme formunda; sanat, sanat ile kültür aktarımı, sosyal bilgiler dersinde sanat, ebru sanatı ve kendi deneyimlerine ilişkin sorular yer almaktadır. Maddeler halinde verilen soruların alt başlıkları bulunmakta olup bu başlıklar ile sorulan sorunun derinleştirilmesi amaçlanmıştır.

Uygulama sonrasında yapılan görüşme formunda ise öğretmen adaylarının sanata ve ebru sanatına ilişkin görüşlerinde ne yönde bir değişiklik olduğunun ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu görüşme formunda ayrıca öğretmen adaylarının öğrendiklerini öğrencilerine nasıl aktaracaklarına ilişkin yorumlara da yer vermeleri istenmiştir.

Gözlem formu: Bu araştırmada kullanılmış olan gözlem formu Yurdakul’un (2004), Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (2013) adlı kitabında yer alan gözlem formundan yararlanılarak geliştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından genel bir çerçeve ile belirlenen sorular etrafında bir gözlem yapılmıştır. Gözlem esnasında öğretmen adaylarının uygulamalara katılımları, yaklaşımları, öğretmen adaylarının ebru atölyelerini nasıl algılayıp yorumladıkları ve düzenlenen ebru atölyelerinin amaç ve sonuçları arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Gözlem formunda; öğretmen adayları arasındaki etkileşim, atölyelerin onların becerilerine görünür katkıları, estetik değer gelişimleri açısından sonuçları vb. boyutlar yer almaktadır. Gözlem formunda ayrıca ebru sanatının uygulayıcısıyla öğretmen adaylarının etkileşimleri de incelenmiştir.

Süreç

Sosyal bilgiler öğretmen adayları uygulama esnasında öğrencisi oldukları kamu üniversitesinin ilgili fakültesindeki resim dersliğini kullanmışlardır. Toplamda 8 atölye çalışmasına yer verilmiştir. Bu atölyeler en fazla 3 saat sürmüştür. Bu atölye çalışmalarında öğretmen adaylarının ebru sanatı hakkında bilgi edinmeleri ve uygulamalar yapmaları sağlanmıştır. Son atölye uygulamasının akabinde ise ortaya çıkan ürünler sergilenmiştir.

Sosyal Bilgiler öğretmen adayları ile birlikte uygulanmış olan atölye çalışmalarındaki adımlar ve içerikleri aşağıda belirtilmiştir.

1. Uygulama Atölyesi: Öğretmen adaylarına uygulama yaptırmadan önce ebru sanatı, ebru malzemeleri ve dikkat edilecek hususlar hakkında bir sunum hazırlanarak genel bir bilgi verilmiş sonrasında ise örnek uygulamalar gösterilmiştir. Örnek uygulamalarda kire, su ve öd gibi malzemelerin hangi miktarlarda kullanılacağı üzerinde durulmuştur. Bir yandan da Osmanlı Döneminde eşsiz ebru örnekleri sunan sanatkarların yaşam öyküleri ve sanatsal üslupları tanıtılmıştır.
2. Uygulama Atölyesi: Öğretmen adaylarına ebru sanatında öne çıkan birkaç basit figür çalışması yaptırılmıştır.
3. Uygulama Atölyesi: Öğretmen adayları ile ebru sanatında öne çıkan figür çalışmalarına devam edilerek deneme çalışmaları yapılmıştır. Osmanlı’daki en seçkin ebru örnekleri öğretmen adaylarıyla paylaşarak çeşitli renk, desen ve figürlerin anlamları üzerinde durulmuştur. Bunlara benzer örnekler üretmeleri için denemeler yapmaları sağlanmıştır.
4. Uygulama Atölyesi: Öğretmen adayları ile bir önceki atölye uygulamasında paylaşılan çeşitli renk, desen ve figür çalışmalarına devam edilmiştir.
5. Uygulama Atölyesi: Öğretmen adaylarının önceki atölye uygulamalarında öğrendikleri çeşitli figür, desen ve üslupları hatırlaması amaçlanarak yeni eserler ortaya koymaları istenmiştir.

6. Uygulama Atölyesi: Öğretmen adaylarına uygulama yaptırmadan önce ebru sanatının sosyal bilgiler öğretim programları, ders kitapları vb. öğretimsel bağlamlarda ne derece yer aldığına değinilerek öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersi ile ebru sanatı arasında bir bağlantı kurması amaçlanmıştır. Gerekli bilgiler sunulduktan sonra öğretmen adayları ile birlikte uygulamalara devam edilmiştir.
7. Uygulama Atölyesi: Öğretmen adaylarından bu atölyelerde öğrendikleri kapsamında kendilerine özgü bir eser ortaya koymaları istenmiş ve nesne çalışması gerçekleştirilmiştir.
8. Uygulama Atölyesi: Öğretmen adaylarının kendilerine özgü ortaya koydukları eserler tasnif edilmiş ve ardından sergilenerek araştırma dışındaki öğretmen adaylarının da konuya ilişkin ilgi ve meraklarının artırılması amaçlanmıştır.

Araştırmacıların ve Uygulayıcının Rolü

Bu araştırmada, araştırmacılar sosyal bilgiler öğretmen adayları ile birlikte çalışmada yer almıştır. Araştırmacıların geliştirici eylem araştırmasının içinde yer alması alanyazında “katılımcı gözlemci rolü” olarak nitelenmektedir. Bu rol öğretmen adaylarının daha iyi gözlemlenmesini sağlayacağı için tercih edilmiştir. Katılımcı gözlemlerde, araştırmacılar konuya ilişkin ortamın bir parçası olmaya çalışmıştır. Katılımcı gözlemlerde kanıt sunmak, test etmekten ziyade yazılı veya yazılı olmayan kural ve yasaların gözlemlenmesi ön plandadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Uygulayıcı ise öğretmen adaylarından veri toplamamış sadece atölyeler için belirlenen çerçevede ebru sanatını icra etmiş ve öğretmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, nitel araştırma yöntemlerinden biridir ve bir metnin, belgenin veya veri kaynağının sistematik ve nesnel bir şekilde analiz edilmesini içerir. Amacı, veri kaynağından elde edilen bilgileri kategorize etmek, bu kategorileri anlamak ve çıkarımlar yapmaktır (Elo ve Kyngäs, 2008; Hsieh ve Shannon, 2005; Krippendorff, 2013). İçerik analizi, araştırma kapsamında toplanan veriler arasındaki tema ve örüntülerin sistemli analizler çerçevesinde tespit edilmesi çabasını içermektedir. Bu yolla çeşitli kavram ve ilişkilere ulaşılmıştır. İçerik analizinde veriler sınıflandırılmış ve daha anlaşılır hale getirilmiştir. İçerik analizinde veriler; verilerin kodlanması, temaların bulunması, verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması ile bulguların yorumlanması olarak dört aşamadan oluşmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Geçerlik ve Güvenirlilik

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının geçerliliğinden ve mümkün olduğunca çeşitlendirilmiş olduğundan emin olmak için sadece görüşme değil gözlem de kullanılmıştır. Dolayısıyla yöntemsel açıdan bir çeşitlendirme kaygısı güdülmüştür. Elde edilen veriler ve ortaya çıkan temalar, görüşmelerin ardından yapılan bir gözden geçirme toplantısında katılımcıların görüşlerine sunulmuştur. Son olarak, analiz sürecinde herhangi bir yanlı değerlendirmeyi en aza indirmek için elde edilen veriler alandaki bir araştırmacının görüşlerine sunulmuştur. Alanyazında kodlayıcılar arasındaki kabul edilebilir uyum değeri en az %70 olarak ifade edilmektedir (Miles & Huberman, 1994) Araştırmacılar arasındaki uyum kabul edilebilir bir düzeyde gerçekleşmiştir (%90). Araştırmanın teyit edilebilirliğini sağlamak için, araştırma bulgularının raporlanmasında öğretmen adaylarının ifadelerine doğrudan alıntılar şeklinde yer verilmiştir. Araştırmanın aktarılabilirliğini ortaya koyması açısından araştırmanın yöntemi olabildiğince açık bir biçimde yazılmıştır.

Bulgular

Ön Görüşme Formundan Elde Edilen Bulgular

Ön görüşme formundan elde edilen bulgulara göre katılımcılar sanat kavramını “*duyguların soyuttan somuta taşınması, estetik, hislerin yansımaları, emek/uğraşı, yaratıcılık/hayal gücü*” kavramlarıyla nitelenmektedir. Katılımcıların ilgi duyduğu sanat alanları “*müzik, resim, tiyatro, opera ve bale*” şeklindedir. Katılımcılardan üçü bir sanat dalıyla ilgilenmezken diğerleri müzik, dans, tiyatro ve resimle ilgilendiklerini

belirtmiştir. Katılımcıların tamamı sanatın kültür aktarımına katkısını vurgulamıştır. Onlara göre kültür aktarımı en fazla “müzik, minyatür, şiir, resim, edebiyat ve mimari” alanları aracılığıyla gerçekleştirilebilir. Katılımcılardan altısı sanatsal açıdan yetişmeleri konusunda önceki öğretim kademelerinde kendilerine sunulan fırsatları yeterli görmezken biri görsel sanatlar açısından aldığı eğitimin yeterli olduğunu belirtmiştir. Katılımcılardan dördü sanat konularına verilen önemin arttığını düşünmezken ikisi bu yönde olumlu gelişmelerin olduğunu paylaşmıştır. Katılımcıların tamamı sanat ve kültür olguları bakımından ders kitaplarını yetersiz bulduklarını ifade etmiştir.

Katılımcılar sanatsal birikim ve kültür aktarımı için en uygun kapsama sahip dersler olarak “Sosyal Bilgiler, Coğrafya, Tarih, Hayat Bilgisi, Türkçe, Beden Eğitimi, İngilizce, Edebiyat ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük” derslerini örneklemiştir. Katılımcılar sosyal bilgiler öğretmen adayları oldukları için sosyal bilgiler dersi kapsamında değinilen sanat ve kültür konularına da değinerek söz konusu açıdan dersin kapsamının ve öğretim programının yeterli olmadığını ifade etmiştir. Katılımcılardan biri kültür konularının yeterli olduğu görüşünü sunmuştur. Tüm katılımcılar bu kapsamdaki içeriklerin artırılması gerektiği görüşünü sunmuştur. Katılımcıların sanat ve kültüre ilişkin konuların aktarımında tercih edilmesi gereken yöntemler hakkındaki fikirleri “yaparak-yaşayarak, görsel destek sunarak, internetten yararlanarak” şeklindedir.

Katılımcıların ebru sanatıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığı ve daha önce sadece bir tanesinin ebru çalışması yaptığı görülmüştür. Katılımcıların kendi sosyal öğrenme çevrelerine ilişkin dikkat çekici bir bulgu ise iki katılımcı dışında diğer katılımcıların çevrelerindeki insanların ebru sanatıyla ilgilenmiyor oluşudur.

Sonuç olarak araştırma kapsamında gerçekleştirilen ön görüşme formundan elde edilen bulgulara göre; katılımcılar sanata ilgi duymakla birlikte bu konuda aldıkları eğitimi yeterli görmediklerini düşünmektedir. Sanat eğitiminin uygulamalı olması gerektiğini düşünmektedirler. Sanat ve kültür aktarımı açısından alanları olan sosyal bilgilerin potansiyelinin farkındadırlar. Ebru sanatıyla ilgili yeterli bilgiye sahip değildirlere.

Atölye Gözlem Formundan Elde Edilen Bulgular

Birinci Atölyeden Elde Edilen Bulgular

Atölye, 06.12.2022 tarihinde resim dersliğinde gerçekleştirilmiştir. Atölye iki oturum şeklinde planlanmıştır. İlk oturumda katılımcılarla proje hakkında genel bilgilerden oluşan bir sunum paylaşılmıştır. Sunumda projeye dair bilgiler verilirken aynı zamanda ebru sanatı, Osmanlı döneminde önde gelen sanatçılar ve üsluplar hakkında detaylı bilgiler verilmiş ve anlatım görsellerle desteklenmiştir. İkinci oturumda Klasik Türk Müziği dinletisi eşliğinde ebru sanatı uygulayıcı tarafından icra edilmiş, sanata ilişkin temel bilgiler paylaşılmış, malzemeler tanıtılmıştır. Katılımcıların oturumları dikkatle takip ettiği ve uygulama yapmak için sabırsızlandığı fark edilmiştir. Süreç sonunda katılımcıların söz konusu oturumlarda öğrendiklerini kendi cümleleriyle ifade etmeleri ve varsa sorularını sormaları teşvik edilmiştir.

İkinci Atölyeden Elde Edilen Bulgular

Atölye, 08.12.2022 tarihinde resim dersliğinde gerçekleştirilmiştir. Atölye tek oturum olarak tasarlanmıştır. Atölyenin ana odak noktası zemin çalışması ve hatip ebruya giriştir. Atölye kapsamında uygulayıcı tarafından malzemeler hakkında tekrar bilgi verilmiştir. Fırça, öd, boya, kıvam artırıcı, biz gibi malzemelerin ebru sanatında nasıl kullanıldığı paylaşılmıştır. Uygulayıcı tarafından kitrenin nasıl ayarlandığı gösterilmiştir. Resim dersliğinin ortasında konumlandırılan büyük bir masanın etrafına geçilerek uygulayıcı tarafından boya atışları gösterilmiştir. Kâğıdın nasıl çekilmesi gerektiğine ilişkin bilgi verilmiştir. Ebru sanatını uygularken sakin bir ruh halinde olunması gerektiği, stresli boya atımlarında boyaların bir yerde toplanabileceği ve çıkacak görüntünün iyi olmayacağı belirtilmiştir. Fırçanın nasıl tutulması ve atış gerçekleştirirken ellerin nasıl kullanılması gerektiğine ilişkin bilgiler paylaşılmıştır. Uygulayıcı katılımcılara ebru sanatını gösterirken aynı zamanda ileriki atölyelerde çalışılacak figürler

hakkında ön bilgi vermiştir. Katılımcıların özellikle boyayı fırçaya aldıktan sonra henüz atış gerçekleştirilmeden “*Ne kadar boya sıkmalıyım?*”, “*Kenarları biraz boş kaldı ne kadar atayım?*”, “*Önce zemine desen yapıp sonra boya atsak olur mu?*” ve “*Ellerimizdeki boyalar çıkar mı?*” şeklinde sorular sordukları görülmüştür. Bu atölyede katılımcılar ebru denemelerine başlamıştır. Uygulayıcı bizi nasıl kullanacaklarını ve onu hangi yöne doğru çekmeleri gerektiğini katılımcılara göstermiştir. Katılımcıların atölye boyunca bir dayanışma içerisinde çalıştıkları, birbirlerine fikir verdikleri, sorular sordukları ve birbirlerinin fotoğraflarını çektikleri görülmüştür. Bu süreçte katılımcıların birbirlerinin çalışmalarını gözlemledikleri ve farklı renklerde denemeler yaptıkları görülmüştür. Katılımcılar birbirlerinin yaptıkları eserlere bakarak özellikle renk uyumu hakkında görüşlerini paylaşmıştır. Bir katılımcı uygulayıcının yönergesini beklemeden sorunu fark edip teknede kalan hava kabarcıklarını temizlemiştir. Kullanılan teknelerden birinde boyaların eskisi kadar açılmaması ve kirli bir görünüm oluşması uygulayıcının kumlu ebru stiline geçiş yapmasına olanak vermiş ve kumlu ebrunun örnekleri de sunulmuştur. Uygulayıcının yönlendirmesiyle katılımcılar tarak kullanımı denemeleri de yapmıştır. Bir ebru çalışmasında ortaya çıkan baskın yeşil renk katılımcılar tarafından nilüferlere benzetilmiştir. Şal, tarak ve gel-git çalışmalarıyla atölye sona erdirilmiştir.

Üçüncü Atölyeden Elde Edilen Bulgular

Atölye, 13.12.2022 tarihinde resim dersliğinde gerçekleştirilmiştir. Atölye tek oturum şeklinde tasarlanmıştır. Atölyenin ana odak noktası hatip ebru yapılmasıdır.

Uygulayıcı ve katılımcılar arasında zaman zaman soru-cevap yapıldığı görülmüştür. Katılımcıların boya ve kitreyi kastederek “*Çatlıyor mu?*”, “*Aynı renkteki iki boya arasındaki fark nedir?*”, “*Zemini atarken nasıl bir sıra izleyelim?*” şeklinde sorular sorduğu ayrıca zemin atmaya ilişkin sorular da yönelttikleri görülmüştür. Uygulayıcının sorulara göstererek anlatma biçiminde yanıt verdiği görülmüştür. Boyaların teknedeysen soluk görüldüğüne ancak kâğıda aktarımdan sonra belli olduklarına ilişkin görüşler paylaşılmıştır. Gelen sorular üzerine bizlerin kullanımına ilişkin ek bilgiler (dik tutma, tek hamlede almak, dibe batırmamak gibi) verilmiştir. Farklı renkler kullanılarak yeni denemeler yapılmıştır. İç ve dış kısma atılabilecek renkler üzerinde fikir paylaşımı yapılmıştır. Bu noktada hangi renklerin kontrast sağlayacağı ya da birbirleriyle uyumlu olduğu üzerine görüşler paylaşılmıştır. Bu atölyede yoğun bir ebru çalışması olduğundan katılımcılar boyalarla daha çok ilgilenmiş ve zaman zaman öd kokusundan rahatsız olduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların gerek uygulayıcıyı gerekse de birbirlerini dikkatle izledikleri, yeni ebru çalışmaları için birlikte karar verdikleri görülmüştür. Bir ebru figürü katılımcılar tarafından nazar boncuğuna benzetilmiştir. Zaman zaman tekneye yansıyan ışıkların konsantrasyonu etkilediği bildirilmiştir. Bazı boyaların daha fazla açılması üzerine alternatif boyaların kullanımı denenmiştir. Katılımcılar hangi bizi kullanmaları gerektiğine bir süre sonra kendileri karar vermiştir. Uygulayıcı tarafından katılımcılara atışların daha düzgün olduğuna ilişkin geribildirim verilmiştir. Katılımcılar denenmeyen figürleri (kalp, çiçek gibi) denemeleri konusunda teşvik edilmiştir.

Dördüncü Atölyeden Elde Edilen Bulgular

Atölye, 15.12.2022 tarihinde resim dersliğinde gerçekleştirilmiştir. Atölye tek oturum şeklinde tasarlanmıştır. Atölyenin ana odak noktası hatip ebru yapılmasıdır. Bu atölyede akran öğrenmeleri üst düzeyde gerçekleşmiştir. Uygulayıcı ve katılımcılar arasında soru-cevap yapılmıştır. Uygulayıcıya yöneltilen soruların bizlerin neden peçeteye değil de gazeteye silindiği, boyaların bazen neden açılmadığı konularında toplandığı görülmektedir. Ebru esnasında bozulan bazı boyaların (sarı gibi) ortaya çıkacak figürleri nasıl etkilediği gösterilmiştir. Bu atölyede katılımcıların daha özgür davrandıkları, uygulayıcının yönlendirmesi olmadan ebru sanatının gerektirdiği bazı önlemleri düşünerek gerçekleştirdikleri bir süreç yaşanmıştır.

Beşinci Atölyeden Elde Edilen Bulgular

Atölye, 20.12.2022 tarihinde resim dersliğinde gerçekleştirilmiştir. Atölye tek oturum şeklinde tasarlanmıştır. Atölyenin ana odak noktası lale ve hareli lale figürleri olmuştur. Bu atölyede boyaların ve

kitrenin su ihtiyacı üzerine görüş alışverişinde bulunulmuştur. Çiçek figürlerine geçildiği için katılımcıların bu atölyede öncekilere göre zorlandığı fark edilmiştir. Uygulayıcıya yöneltilen sorular desenlerin ortaya çıkması konusunda yoğunlaşmıştır. Lale sapının nasıl yapılacağı gösterilmiştir. Katılımcıların lale denemeleri yaptığı görülmüştür. Ancak ilk denemeler uygulayıcı tarafından yeterli bulunmamıştır. Bu nedenle katılımcılar daha fazla deneme yapmaları için cesaretlendirilmiştir. Atölye boyunca ortaya koyulan yaprak figürlerinin yapılması zorlu görüldüğü için her defasında uygulayıcıdan yardım istenmiştir. Katılımcıların sadece yeşil kullanarak değil farklı renklerde yapraklar oluşturdukları görülmüştür. Uygulayıcı ve katılımcılar ortaya çıkacak figürlerin boyutuna birlikte karar vermiştir. Bir katılımcının gelgit tekniğiyle yaptığı zemin üstüne lale figürü denemesi dikkat çekmiş ve diğer katılımcılar da bunu denemiştir. Kalp ve lale figürleri denenirken figürlere en uygun bizlerin seçimi konusunda görüş alışverişi yapılmıştır. Zemin ile figürün uyumu üzerinde durularak atölye sonlandırılmıştır.

Altıncı Atölyeden Elde Edilen Bulgular

Atölye, 22.12.2022 tarihinde resim dersliğinde gerçekleştirilmiştir. Atölye tek oturum şeklinde tasarlanmıştır. Atölyenin ana odak noktası lale ve tomurcuklu karanfil figürleri olmuştur. Katılımcıların bir kısmı lale figürlerine devam ederken diğerleri tomurcuklu karanfil denemelerine başlamıştır. Boyaların çatlaması üzerine görüş alışverişi yapılmış, bunun pek çok nedeni olabileceği fark edilmiştir. Bu atölyede ortaya çıkan figürlerin estetik açıdan nasıl durduğu üzerine görüşler paylaşılmıştır. Göze daha güzel görünebilecek bir ebrunun hangi özelliklere sahip olması gerektiği üzerinde durulmuştur. Zemine farklı desenler yapan katılımcılar da olmuştur. Teknede boş kalan kısımlar üzerine soru-cevap yapılmıştır. Yaprakların daha doğal durması adına bizim nasıl çekilebileceği uygulamalı olarak yeniden gösterilmiştir. Yaprak yapımına uygun olmayan biz kullanan katılımcılar uyarılmıştır. Karanfil figüründe çanağa benzeyen figürler keşfedilmiştir. Bir karanfil denemesi başarısızlıkla sonuçlanmış ve güle dönüştürülmüştür. Fırçanın sıkılması ve kâğıdın tekneden alımı konusunda daha iyi performans gösteren katılımcıların diğerlerine yardımcı olduğu görülmüştür. Katılımcılardan birinin işlem basamaklarını unutarak yaprağı alışıl gelmiş dışında yaptığı görülmüş ve müdahale edilmiştir. Yaprak figürü ve karanfil üzerinde durularak atölye sonlandırılmıştır.

Yedinci Atölyeden Elde Edilen Bulgular

Atölye, 29.12.2022 tarihinde resim dersliğinde gerçekleştirilmiştir. Atölye tek oturum şeklinde tasarlanmıştır. Atölyenin ana odak noktası serbest çalışmalarlardır.

Katılımcılar polyester nesnelere getirmiş ve ebru sanatını istedikleri figürlerle bunlar üzerinde uygulamıştır. Diğer atölyelerden farklı olarak kitle derin bir kaba dökülmüştür. Zeminde siyah rengi denenerek çeşitli figürler çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu atölyede serbest çalışmalar teşvik edildiğinden katılımcıların farklı renklerden bir kompozisyon çıkarma gayretinde olduğu görülmüştür. Nesnelere ebru deseni çıkarmanın zorlukları nedeniyle beklenenden daha fazla deneme yapılması gerekmiştir. Bu atölyede de katılımcıların birbirlerine yardımcı oldukları ve görüş alışverişinde buldukları görülmüştür.

Son Görüşme Formundan Elde Edilen Bulgular

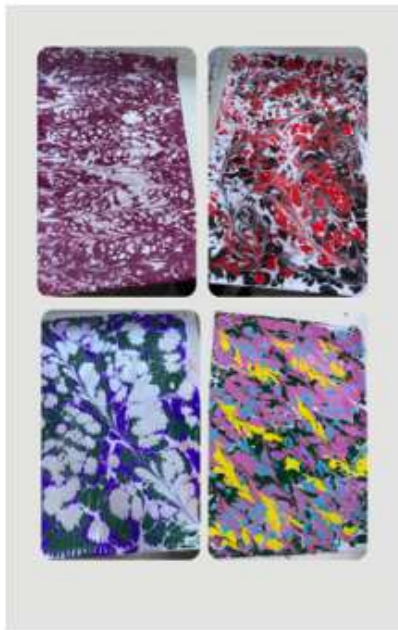
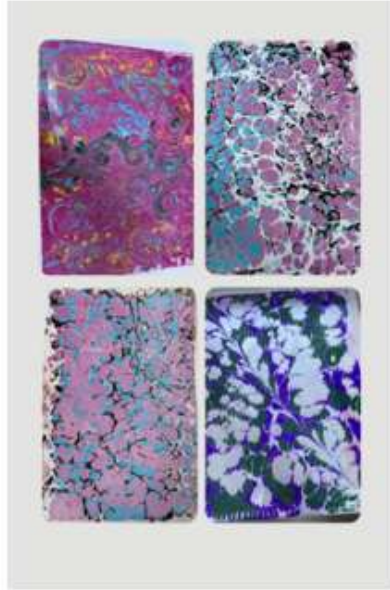
Son görüşme formundan elde edilen bulgulara göre katılımcılar sanata ilişkin görüşlerinin olumlu yönde değiştiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılar ebru atölyeleri hakkında “*Sanata karşı daha sakin ve ılımlı yaklaşmamı sağladı (Meriç)*”, “*Sanat icra ederken odaklanmak gerektiğini anladım (Hande)*”, “*Atölyeler sayesinde ebru sanatı hakkında detaylı bilgi sahibi oldum (İlke)*”, “*Sanatın insanları geliştirdiğini öğrendim (Suna)*”, “*Günlük hayatımda gördüklerimi ebru sanatı ile aktarabilir miyim diye düşünmeye başladım (Asya)*”, “*Ruh halimin eserlere yansımaları gördüm ve bir sanatçının bir eser ortaya koyarken neler hissettiğini anlayabiliyorum şu an (Dila)*” şeklinde görüşler bildirmiştir. Katılımcılar ebru sanatı yoluyla sanatsal birikimin ve kültürün aktarımının yapılabileceğini ancak uygulamada bazı zorluklarla karşılaşabileceğini vurgulamıştır. Katılımcılar sosyal bilgiler dersinde ebrunun kullanılabileceği boyutları sorgulama içine girdiklerini ifade etmişlerdir. Ebru sanatıyla ilgili olarak ise Meriç: “*nezaket ve sakinlikle yaklaşılabilecek bir sanat olduğunu fark ettim.*”, Sevde: “*Bilgi sahibi olduktan sonra daha çok ilgimi çekti.*”,

Hande: “*Duygu durumunun ebru sanatına etkisini fark ettim.*”, İlke: “*Eğlenceli ve zevkli bir sanat dalı olduğunu fark ettim.*”, Suna: “*Zor, emek verilmesi gereken bir sanat olduğunu anladım.*”, Asya: “*Basit yöntem ve tekniklerle herkesin yapabileceği bir sanat dalı olduğunu düşünüyorum.*” şeklinde görüşler paylaşmışlardır. Katılımcılar ebru sanatının onlara sakinlik ve huzur verdiğini, ruh hallerinin ebruya yansıdığını, içsel yönlerinin dışavurumunun gerçekleştiğini ve düşüncelerin sanat yoluyla somut bir materyale yansıtılabildiğini ifade etmiştir. Katılımcılar ebru kullanılarak kültür aktarımının tıpkı söz konusu atölyelerde olduğu gibi teorik ve uygulamalı bilginin birlikte sunulmasıyla elde edilebileceğini ve yaparak-yaşayarak öğrenme deneyimlerinin önemini vurgulamıştır. Katılımcılar ebru atölyelerinin akran öğrenmelerini teşvik ettiğini, odaklanmayı arttırdığını, emek vermenin ve estetik düşünmenin önemini vurgulamıştır. Katılımcılar ebru atölyeleri yoluyla tarihsel empati yaptıklarını ifade ederek kendilerini zaman zaman Osmanlı döneminde hissettiklerini vurgulamıştır. Son olarak katılımcılar ebru çalışmaları yoluyla sosyal bilgiler öğretiminin estetik değer boyutunun gelişebileceğini ve bunu denemek istediklerini ifade etmiştir.

Ebru Çalışmalarındaki Gelişmeye İlişkin Bulgular

Atölyelerde ortaya çıkarılan ebrular incelendiğinde git gide desenlerin daha belirgin hale geldiği ve sanatın görece daha iyi icra edildiği görülmektedir.

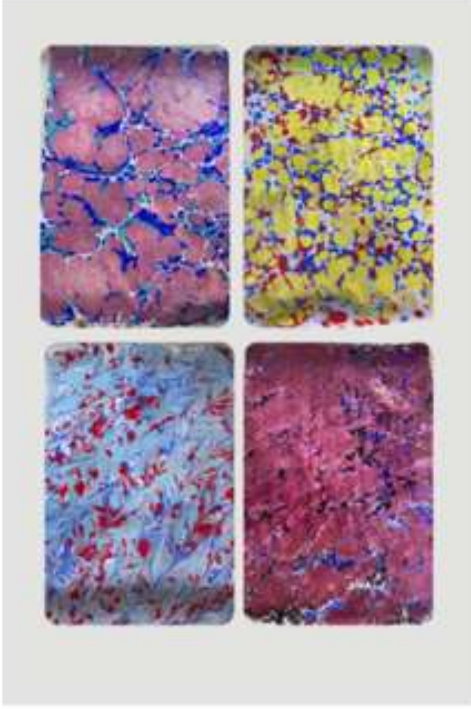
Birinci Atölyede Ortaya Çıkan Eserler



Şekil 1: Battal ebru, gelgit ebru, tarak ebru ve bülbülyuvası figürleri
Kaynak: Ebru Uygulayıcısı



İkinci Atölyede Ortaya Çıkan Eserler



Şekil 2: Battal ebru, gelgit ebru, kumlu ebru figürleri

Kaynak: Ebru Uygulayıcısı

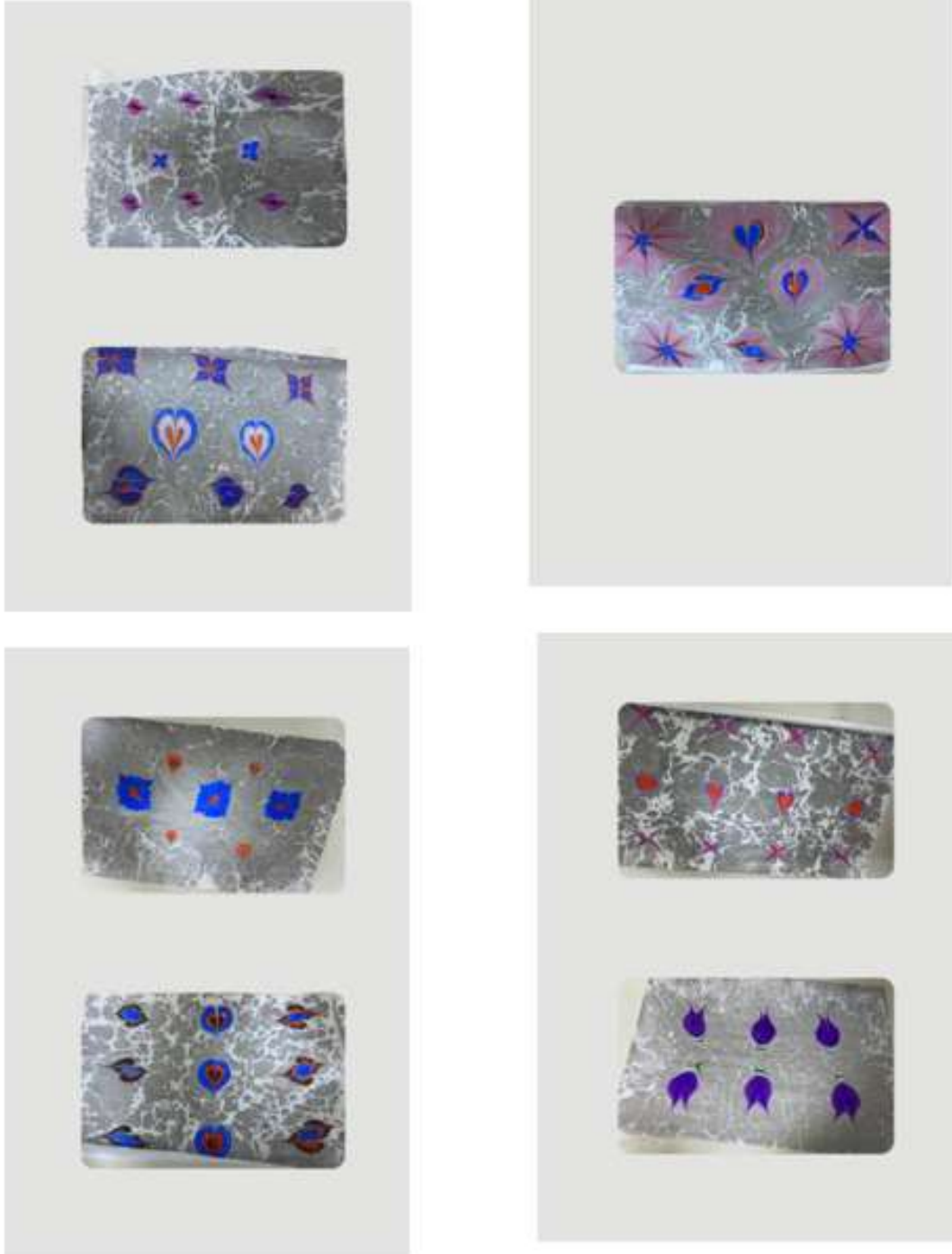
Üçüncü Atölyede Ortaya Çıkan Eserler



Şekil 3: Yürek, çift yürek ve çiçek figürleri

Kaynak: Ebru Uygulayıcısı

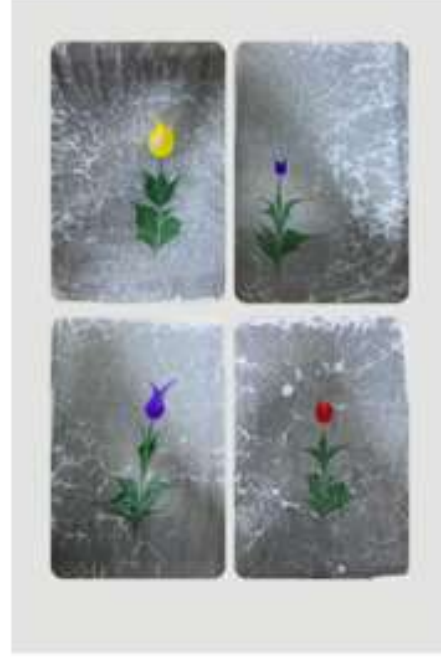
Dördüncü Atölyede Ortaya Çıkan Eserler



Şekil 4: Yürek, çift yürek, çiçek ve lale figürleri

Kaynak: Ebru Uygulayıcısı

Beşinci Atölyede Ortaya Çıkan Eserler



Şekil 5: Lale ve hareli lale figürleri

Kaynak: Ebru Uygulayıcısı

Altıncı Atölyede Ortaya Çıkan Eserler



Şekil 6: Lale ve tomurcuklu karanfil figürleri

Kaynak: Ebru Uygulayıcısı

Yedinci Atölyede Ortaya Çıkan Eserler



Şekil 7: Serbest çalışmalar ve nesne üzerine figürler
Kaynak: Ebru Uygulayıcısı

Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonunda sosyal bilgilerin doğal bir çalışma alanı olan estetik değer öğretimi açısından öğretmen adaylarına geleneksel ebru sanatının tanıtılması ve uygulamalı olarak gösterilmesinin onların estetik değer anlayışlarının gelişimine katkı sunduğu görülmüştür. Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adayları geleneksel sanatlardan ebruyu öğrenerek ve uygulayarak hem sanatın kuralları içinde hem de özgür olarak estetik değer algılarını geliştirme fırsatı bulmuştur. Yeni tasarımlar deneyerek ebru sanatını modern bakış açısıyla yorumlamışlardır. Göze güzel görünen yani estetik değeri olan çalışmalar ortaya koymak için uygun kompozisyonu oluşturmaya çalışmışlardır. Alanyazındaki pek çok araştırma, geleneksel sanatların öğretilmesinin bireylerde estetik değer geliştirilmesine yardımcı olabileceğini göstermektedir. Geleneksel sanatların eğitim programlarına dahil edilmesi potansiyel olarak benzersizlik, yaratıcılık ve kültürel takdir duygusu geliştirmektedir. Araştırmalar, geleneksel sanatları öğrenen ve uygulayan öğrencilerin sanat biçimi bağlamı, estetiği ve kültürel önemi daha iyi anladığını göstermektedir (Holliday, 2005; Liu ve Cai, 2016; Maiolo, 2013; Murayama, 2018). Bu açıdan araştırmanın bulguları alanyazındaki ilgili araştırmalarla uyum içindedir.

Öğretmen adaylarının ebru sanatını icra ederken doğayı doğrudan taklit etmek yerine izlenim ve yaratıcılıklarını harmanlayarak kendilerine özgü bir stilizasyon gerçekleştirdikleri görülmüştür. Böylelikle soyutlama yaparak ebruya yeni bir anlayış kazandırma çabasında olmuşlardır. Dolayısıyla kuralları belli olan geleneksel bir sanatı güncel bir soyut resim sanatı anlayışla özdeşleştirmişlerdir. Ebru çalışmalarında ortaya çıkan figürleri nilüferlere, nazar boncuğuna ya da yıldızlara benzettikleri anlarda hayal güçlerini kullanmışlardır. Ebruyu kendi öğretim uygulamalarına nasıl dahil edebilecekleri konusunda görüşler geliştirmişlerdir. Ebru atölyelerinde sabır göstermeyi, kurallara uymayı, odaklanmayı, duyguların aktarımını, öz disiplin kurmayı, huzur ve sakinlik hissetmeyi deneyimlemişlerdir. Piro (2019), geleneksel sanatları icra etmenin, öğretmen adaylarına yeni fikirleri keşfetme, tasarlama fırsatı sağladığını ve sınıfta uygulanabilecek yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirdiğini belirtmektedir. Cetinkaya ve Yenice'ye (2021) göre ebru sanatı insanlara terapötik etkiler, stres ve kaygı düzeylerini düşürme, yaratıcılığı devreye sokma ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme gibi birçok fayda sağlamaktadır. Ayrıca ebru, bireylerin yeni beceriler öğrenmesini ve bunları çeşitli sanat ortamlarına dahil etmesini sağlamaktadır. Bu açıdan bulgular alanyazındaki ilgili araştırmalarla uyum içindedir.

Bu çalışmayla öğretmen adaylarının sanata olan ilgileri artmıştır. Onlar uygulamalı sanat eğitiminin yarattığı fırsatlardan yararlanarak sosyal bilgiler alanının potansiyelini keşfetmiştir. Geleneksel sanatları öğretmek, tarihi ve kültürel uygulamalar hakkında bireylerin bilgi edinmelerini sağladığı için önemlidir. Geleneksel sanatların öğretimi sadece kültürü korumakla kalmaz, aynı zamanda bireyler arasında yaratıcılığı ve kendini ifade etmeyi de teşvik eder (Ruggieri ve Giunchi, 2020; Widdess, 2013). Ebru sanatına ilişkin atölyelerde akran öğrenmeleri üst düzeyde gerçekleşmiştir. Diğer taraftan tarihsel empati yeteneklerini kullanarak sosyal bilgiler alanının doğasıyla daha iyi bir özdeşim kurdukları görülmüştür. Öğretmen adayları, geleneksel sanatlardan yararlanarak kültürel ufuklarını genişletebilir ve hitap edecekleri öğrencilerin yani toplumun kültürel mirasını daha iyi anlayabilir. Johnson ve Montgomery'e (2016) göre, geleneksel sanatlarda deneyime sahip öğretmen adayları, bunları ders planlarına daha iyi dahil edebilir ve öğretim programına etkili bir şekilde entegre edebilirler. Ayrıca, geleneksel sanatları matematik, fen bilimleri ve sosyal bilimler gibi diğer akademik konuları öğretmek için bir araç olarak kullanmalarına ve öğrenmeyi öğrenciler için daha ilgi çekici ve eğlenceli hale getirmelerine yardımcı olabilir. Akin-Burns ve Burns'e (2017) göre, ebru sanatı, dünyadaki çeşitli etnik grupların geleneksel desen ve motiflerinden etkilendiği için farklı kültürel tasarımların beğenilmesini ve anlaşılmasını teşvik etmektedir. Bu açıdan araştırmanın bulguları alanyazındaki ilgili araştırmalarla uyum içindedir.

Alanyazında estetik değer geliştirilmesi açısından gözlemsel çizim, kolaj yapımı ve duvar resmi yapma gibi sanat temelli uygulamaların, estetik değer beğeni, yaratıcılık ve duyarlılık gibi alt boyutlarının gelişimine katkıda bulunduğu vurgulanmaktadır. Hat ve ebru gibi geleneksel Türk sanatlarını öğrenmenin

estetik değerlerle ilgili becerileri ve yaratıcılık, beğeni ve duyarlılık gibi alt boyutları geliştirmeye yardımcı olduğu görülmektedir. Geleneksel sanatların, öğrencilerin geleneksel estetik, kültürel miras ve sanatın sosyal bağlamlardaki rolü hakkında daha derin bir anlayış geliştirmelerini sağladığı ifade edilmektedir. Sanatsal etkinliklerin estetik değer yargılarının, yaratıcılık, hayal gücü, beğeni gibi alt boyutlarının gelişimi üzerindeki etkisi görülmektedir (Bahri, Singh ve Gupta, 2018; Genc, Celik, ve Suslu, 2014; Herkül, 2012). Bu açıdan da araştırmamızın bulguları alanyazındaki ilgili araştırmalarla uyum içindedir.

Sonraki araştırmalar için aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Sanat eğitiminde uygulamalı öğretim süreçlerine daha fazla yer verilmesi,
- Geleneksel sanatların güncel bir dil ve anlayışla uygulanmasının teşvik edilmesi,
- Geleneksel sanatlara yeni yorumların getirilmesi için gerekli fırsatların sunulması,
- Öğretmen adayları ve öğretmenlerin sanata yaklaşımları konusunda daha fazla araştırma ve uygulama yapılması,
- Öğretim programları ve öğretmenlik lisans programlarının sanat eğitimi açısından gözden geçirilmesi,
- Sanat konulu derslerin artırılması,
- Unutulmaya yüz tutmuş geleneksel sanatların tanıtımıyla ilgili projelerin geliştirilmesi önerilmektedir.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu projeyi desteklediği için TÜBİTAK'a ve araştırmaya katılan öğretmen adaylarına teşekkür ederiz.

Kaynakça

- Akhan, N. E. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sanat algıları ve sanat konularının öğretimine yönelik görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(ÖYGE Özel Sayısı), 146-169.
- Akin-Burns, N., & Burns, M. (2017). Learning across cultures with marbling. *Art Education*, 70(4), 22-29. <https://doi.org/10.1080/00043125.2017.1280161>
- Ayantaş, T. (2019). Aesthetic value teaching in social studies textbooks. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 6(4) 087-092. ISSN 2547-8818.
- Ayaydın, A. ve Kurtuldu, M. K. (2010). Sanat eğitimine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 201-209.
- Ayaydın, A., Kurtuldu, M. K., & Dayı, B. A. (2017). Sanata ilişkin görüşleri belirleme ölçeğinin geliştirilmesi (Karadeniz Teknik Üniversitesi Örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 204-219.
- Bahri, S., Singh, M., & Gupta, S. S. (2018). Developing aesthetic sense through the visual arts: art-based practices. *Journal of Aesthetic Education*, 52(4), 58-78. <https://doi.org/10.5406/jaesteduc.52.4.0058>
- Baird, J., & North, S. (2016). Exploring the use of traditional Māori arts in teacher education. *Journal of the World Council for Curriculum and Instruction*, 16(2), 57-68.
- Baş, K. (2020). Sosyal bilgiler ders kitaplarında sanat kavramının ve sanat içerikli konuların yeri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(31), 668-691. <https://doi.org/10.29329/mjer,2020.234.32>
- Begiş, H. N. (2015). Unesco Dünya Kültürel Miras Listesinde Yer Alan Geleneksel Türk Ebru Sanatı'nda Yeni Yorumlar. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1(37), 587-605.
- Berg, B. L. & Lune, H. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. H. Aydın. (Çev. Edt). Konya: Eğitim Kitabevi.

-
- Bursa, S., & Ersoy, A. (2020). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının 2018 Öğretmen Yetiştirme Programı Seçmeli Ders Tercihleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 59-72.
- Burton, J. (2018). Framing curriculum integration. *Art Education*, 71(1), 86-89.
- Campbell, P. S., & Selden, D. (2005). Art education and the social studies. *Theory Into Practice*, 44(1), 27-35.
- Cetinkaya, N. & Yenice, N. (2021). The Effect of Marbling Art Education on Preschool Children's Creativity and Stress Levels. *The Journal of Arts Theory and Culture*, 7(1), 15-26. <https://doi.org/10.26650/jatc2021-0002>
- Creswell, J. W. (2013). *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Method Approaches (4th ed.)*. SAGE Publications.
- Demirci Katıranç, M. (2017). Sanat eğitiminin gerekliliğine ilişkin pedagojik formasyon öğrencilerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1635-1650.
- Deveci, H. (2009). Sosyal bilgiler dergisinde kültürden yararlanma: öğretmen adaylarının kültür portfolyalarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(28), 001-019.
- Doğan, M. (2021). Üniversite öğrencilerinin sanata ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 60, 441-456.
- Duckworth, E. (2006). *Art education and human development*. Los Angeles, CA: Getty Publications.
- Efland, A. D. (2015). Traditional arts in teacher education. *The Routledge International Handbook of the Arts and Education*, 185-194.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind: The role of art education in enhancing cognitive development*. Yale University Press.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107-115.
- Genc, M., Celik, E., & Suslu, G. (2014). An examination of the relationship between art activities and the development of aesthetic value judgments. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1699-1705. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.675>
- Genç, H. ve Bilen, Y. (2021). Üsküdar Hacı Selim Ağa Kütüphanesi koleksiyonundaki bazı ebrulu ciltler. *Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat Dergisi*, 14(27), 473-497.
- Glesne, C. (2016). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. Pearson.
- Gömleksiz, M. N. ve Uğraş, H. (2018). Pedagojik formasyon öğrencilerinin sanata ilişkin görüşleri. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*. XXXVII(2), 124-151 <http://dx.doi.org/10.14225/Joh1447>
- Greene M. (1995). Teaching traditional art in schools. *ARTnews*, 94(2), 98-101, 10.
- Greene, M. (2015). *Art education for social justice*. Routledge.
- Güneyli Özgüven, F. (2017). Ebru (marbling) Art In Turkey: A Cultural Heritage. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 597-602.
- Güzel, A. (2019). *Ebru: water marbling art*. Ankara, Turkey: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Başkanlığı.
- Herkül, N. (2012). Development of aesthetic value judgments through learning traditional Turkish arts. *International Journal of Arts & Sciences*, 5(1), 437-450.
- Holliday, S. E. (2005). The power of traditional arts as an educational tool for sustainable development. *Early Childhood Education Journal*, 32(2), 105-110. <https://doi.org/10.1007/s10643-004-0597-5>

-
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288.
- Huang, Y. M., Wang, W. H., & Chang, S. Y. (2020). Integrating Traditional Art into New Learning Environments. *The Handbook of Media Education Research*, 139-150.
- Johnson, S. M., & Montgomery, D. (2016). Quilting as a means of integrating traditional arts into the curriculum for pre-service teachers. *Journal Of Curriculum And Pedagogy*, 13(3), 247-259. <https://doi.org/10.1080/15505170.2016.1207517>
- Kırıkçı, A. C., Akgül, M. Y. ve Bahar, A. (2020). Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında sanat ve estetik. *Harran Maarif Dergisi*, 5(1), 31-62 <http://dx.doi.org/10.22596/2020.0501.31.62>
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage publications.
- Lauer, A., & Yuen, S. (2016). Teaching Traditional Art in Primary Schools: Pedagogical Considerations. *International Journal of Education & the Arts*, 17(15), 1-32.
- Lee, J. K. (2017). Art as a tool for engaging with and acting on social issues. *Theory & Research in Social Education*, 45(2), 197-224.
- Liu, F., & Cai, J. (2016). Aesthetic development in children through learning traditional Chinese ink paintings. *Arts Education Policy Review*, 117(2), 78-85. <https://doi.org/10.1080/10632913.2015.1117503>
- Maiolo, E. M. (2013). Traditional arts in contemporary education: Developing the aesthetic intelligence of children. *The Journal of Aesthetic Education*, 47(4), 90-102. <https://doi.org/10.5406/jaesteduc.47.4.0090>
- Maurer-Mathison, D. (1991). *The Ultimate Marbling Handbook: A Guide to Basic and Advanced Techniques for Marbling Paper and Fabric*. Lark Books.
- Mayring, P. (2011). *Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş*. Ankara: BilgeSu Yayınları
- McFee, G., & Devereaux, M. (2013). *Philosophies of Art: An Introduction*. Routledge.
- MEB (2018). *Sosyal Bilgiler Öğretim Programı*.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Miura, E., & Wolfe, R. J. (1990). *Suminagashi: The Japanese Art of Marbling*. Thames and Hudson.
- Murayama, K. (2018). Promoting aesthetic development in children through the teaching of traditional Japanese art. *International Journal of Art and Design Education*, 37(1), 102-110. <https://doi.org/10.1111/jade.12132>
- O'Sullivan, S., & Meyer, K. (2017). Dancing with strangers: A case study of a traditional Indigenous dance workshop in an Australian university teacher education program. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(2), 114-128.
- Perry, L. B., & Dannels, D. E. (2017). *Art Education and Interdisciplinary Teaching and Learning*. In STEM and Social Justice (pp. 79-95). Springer.
- Piro, J. K. (2019). Crafting a creative pedagogy: Pre-service early childhood teachers experience traditional arts. *Journal Of Early Childhood Teacher Education*, 40(1), 32-46.
- Ragans, R. (2008). *Teaching art: A complete guide*. Davis Publications.
- Riggs, M. H. (Ed.). (2002). *Cross-cultural studies in art education*. National Art Education Association.

-
- Ruggieri, C., & Giunchi, M. (2020). Traditional Arts Education for Promoting Heritage Keeping and Sustainable Development. *Sustainability*, 12(18), 7421. <https://doi.org/10.3390/su12187421>
- Smith, R. (1996). *The philosophy of art education*. University of Illinois Press.
- Tekeşi, Ő. (2015). *Ebru sanatçılarında Hikmet Barutçugil'in ebru sanatına ve sanat eğitime katkısı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Tolstoy, L. (1930). *What is art?* University Press..
- Ülger, K., Dağtaş, A., & Dalkıran, İ. (2016). The Effect of the Ebru Art on the Well-being of Women. *Art and Design Review*, 4(3), 118-129.
- Vogel, M. K., Murphy, J., Byrd, D., & Watson, S. (2019). Pre-service teacher learning through traditional African drumming: Implications for diversity and inclusion in music education. *Journal of Research in Music Education*, 66(1), 56-71.
- Widdess, R. (2013). Teaching and learning Indian classical music in Britain: The case of the South Asian Music Youth Orchestra. *British Journal Of Music Education*, 30(1), 7-22.
- Winner, E., Hetland, L., Veenema, S., & Sheridan, K. M. (2000). Learning through the arts: Lessons of engagement. *Educational leadership*, 58(3), 12-17.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Toksik Liderlik Davranış Düzeylerinin Belirlenmesi

Erdal KESGİN¹
MEB

Semiha AYBALA BULUT²
MEB

Oktay POLAT³
MEB

Handan AKBULUT⁴
MEB

Özet

Araştırma ile öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin toksik liderlik davranış düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmen görüşlerinin demografik özelliklere (cinsiyet, medeni durum, çalıştığı kurum türü ve mesleki kıdeme) göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi araştırmanın alt amaçları olarak belirlenerek, öğretmen görüşleri yukarıda belirtilen demografik özelliklere göre değerlendirilmeye ve yorumlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini orantısız küme örnekleme yöntemiyle belirlenen 339 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler "Toksik Liderlik Ölçeği" (TLÖ) ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler yöneticilerinin toksik liderlik düzeylerine ilişkin "kısmen katılıyorum" düzeyinde algıya sahiptirler. Boyutlar bazında sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin toksik liderlik algılarının en yüksek "bencilcilik" ve "olumsuz ruhsal durum", en düşük değer "değer bilmezlik" boyutunda olduğu belirlenmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin toksik liderlik algılarının hem alt boyutlarda hem de tüm ölçekte cinsiyet, medeni durum ve mesleki kıdem değişkenlerine göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin toksik liderlik algılarının çalıştıkları okul türüne göre "değer bilmezlik" boyutunda ve tüm ölçekte istatistiksel olarak farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre ortaokul öğretmenlerinin "değer bilmezlik" boyutunda ve tüm ölçekte ilköğretim öğretmenlerine kıyasla algılarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: örgüt, lider, okul, toksik liderlik.

Determination of Toxic Leadership Behavior Levels of School Heads According to Teachers' Opinions

Abstract

With the research, it was aimed to determine the toxic leadership behavior levels of school principals according to the opinions of teachers. Examining whether the opinions of teachers differ according to demographic characteristics (gender, marital status, type of institution and professional seniority) was determined as the sub-objectives of the research, and the opinions of teachers were tried to be evaluated and interpreted according to the demographic characteristics mentioned above. The sample of the study consists of 339 teachers determined by the disproportionate cluster sampling method. Data were collected with the "Toxic Leadership Scale" (TLS). According to the results of the research, teachers have a perception of "partially agree" regarding the toxic leadership levels of their administrators. When the results were examined on the basis of dimensions, it was determined that the teachers' toxic leadership perceptions were highest in "selfishness" and "negative mental state", and the lowest value was in the dimension of "ignorance". As a result of the study, it was concluded that teachers' toxic leadership perceptions did not differ statistically in terms of gender, marital status and professional seniority variables, both in sub-dimensions and in the whole scale. It was concluded that the teachers' toxic leadership perceptions differed statistically in the dimension of "worthlessness" and in the whole scale according to the type of school they work in. According to this, it was concluded that secondary school teachers have higher perceptions in the dimension of "worthlessness" and in the whole scale compared to primary school teachers.

Keywords: organization, leader, school, toxic leadership.

¹ MEB, Sınıf Öğretmeni, erdalkesgin@gmail.com, Kayseri

² MEB, Sınıf Öğretmeni, aybala-bulut@hotmail.com, Kayseri

³ MEB, Sınıf Öğretmeni, oktay-polat@hotmail.com, Kayseri

⁴ MEB, Matematik Öğretmeni, handanakblt@gmail.com, İstanbul

Giriş

Örgüt, iki veya daha fazla kişinin, önceden belirlemiş oldukları ortak hedefleri gerçekleştirmek için oluşturdukları yapı veya iş birliğidir (Koçel, 2003). Örgüt, katılımcıları tarafından oluşturulan bir koalisyon olarak tanımlanabilir. Oluşturulan bu koalisyonu meydana getiren koşullar ise uzlaşma, uyum ve kontrol olarak belirtilebilir (Gürsel, 2003). Örgütün varlığını sürdürebilmesi, hem örgütün hem de örgüt üyelerinin hedeflerini gerçekleştirmesine bağlıdır. Örgütün hedeflerini gerçekleştirebilmesinde örgütün her üyesinin farklı görevleri, rolleri ve sorumlulukları vardır. Örgütün etkili olmasında, entropiye uğramamasında lider pozisyonunda bulunan bireyler etkin rol oynamaktadırlar. Bu nedenle liderlik kavramı, son dönemlerde üzerinde çok durulan ve çalışmalara konu olan bir kavram halini almıştır. Liderlik, örgüt üyeleri arasında iletişim ve etkileşimi sağlayarak bireyleri önceden belirlenen hedeflere yöneltme becerisidir. Lider yol gösteren ve bunu yaparken de örgütteki bireylerin beklenti ve ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran kişidir (Güney, 2007; Tosun, 1982). Yapılan çalışmalarda genel manada liderlik, kitleleri etkileyerek harekete geçmelerini sağlayan ve örgütlerin amaçlarını gerçekleştirmesinde en aktif rolü üstlenen bireyler olarak ifade edilmiştir (Eren, 2020). Liderlik; kişilerin bireysel özelliklerine, örgütsel bakış açılarına ve toplumsal yapıya göre farklı şekillerde açıklaması yapılan bir kavramdır (Erçetin, 1998). Şişman (2018) ise liderliği; politika, sosyoloji, eğitim, askeri, yönetim bilimi ve felsefe gibi alanlarda farklı açılardan ele alınarak incelenebilecek ve yorumlanabilecek bir kavram olarak belirtmiştir. Liderlik kavramı ile ilgili pek çok tanım, yaklaşım ve kuram ortaya atılmıştır. Yapılan tanımlamalar genel manada lideri; örgütünü ve örgüt üyelerini daha iyi seviyelere çıkaran olumlu özelliklere sahip bir karakter olarak göstermiştir. Lider örgütünü daha üst düzeylere taşıyabileceği gibi; aldığı kararlar ve sergilediği davranışlar ile örgütünü çöküntü ve yok oluşa sürükleyebilir (Demir, 2019). Örgütü ve üyelerini sergiledikleri davranış, tutum ve almış oldukları kararlarıyla negatif bir şekilde etkileyen liderlik türlerinden biri de toksik liderliktir. Toksik lideri Reed (2004); yıkıcı kişilik özelliklerine sahip, örgüt çıkarlarını kendi çıkarlarının gerisinde tutan, örgüte her an zarar verebilecek ve üyelerini rahatlıkla gözden çıkarabilen liderler şeklinde tanımlamaktadır. Hırs, ego, kibir, memnuniyetsizlik, ahlaki kurallara uymama, uyumsuz ve umursamaz olma toksik lider olarak tanımlayacağımız liderlerin özellikleridir (Lipman-Blumen, 2005a). Toksik liderler, endişeli, art niyetli ve örgüt üyeleri ile iyi geçinemeyen liderlerdir (Whicker, 1996). Toksik liderler örgüt üyelerinde kaygı ve tükenmişliği artırırken iş doyumunu ve örgütsel bağlılığı sarsabilmektedir (Bozkurt vd., 2020). Örgütleri amaçlarına ulaştırmada lidere verilen yönetsel gücün lider tarafından etkili ve verimli kullanılması gerekmektedir (Kesgin, 2020). Toksik liderler bu gücü örgütten ziyade kendi çıkarları için kullanan liderlerdir.

Çelebi vd. (2015), toksik liderliği değer bilmezlik, çıkarıcılık, bencilcilik ve olumsuz ruhsal durum olmak üzere dört boyutta ele almıştır. Değer bilmezlik boyutunda toksik lider örgüt üyelerine değer vermez, yaptıkları hataları devamlı yüzüne vurur, onların kendilerini yetersiz hissetmesine neden olur ve bu davranışlarla üstlerinde baskı kurma yoluna gider (Günsel, 2007). Ayrıca bu boyutta toksik lider üyelerinin fikrini almaz, bütün kararları kendisi aldığı gibi istediği zamanda değiştirir (Bitirim ve Eğinli, 2008). Çıkarıcılık boyutunda toksik lider iş görenler veya örgüt üyeleri arasında kendisine fayda sağladığını düşünenlere ayrımcılık yapar (Günsel, 2017). Çıkarıcılık davranışı gösteren toksik liderler örgüt üyelerine karşı saygısız, kendini üstün gösteren, küçük düşürücü ve aşağılayıcı davranışlar sergiler (Fayganoğlu vd., 2022). Bencilcilik boyutunda toksik lider örgütte bir başarı söz konusu olduğunda bunu sahiplenirken başarısızlık ortaya çıktığında bunu üyelere veya çalışanlara yükler. Bencil toksik liderler sürekli ben dilini kullanırlar (Demirel, 2015). Olumsuz ruhsal durum boyutunda ise toksik liderler sürekli kaba ve kırıcı davranırlar, ani öfke patlamaları yaşarlar (Yavaş, 2016).

Başar vd. (2016) yaptıkları araştırmada toksik liderliğin çalışanlara yönelik etkisini psikolojik ve fizyolojik etkiler olarak ikiye ayırmışlardır. Psikolojik etkileri; öfke, düzensiz kaygı, stres, güdülenme kaybı, mutsuzluk, dikkat dağınıklığı, umutsuzluk, içe kapanıklık, yalnızlaşma, yapılan işten soğuma, güven kaybı ve yabancılaşma şeklindedir. Bedensel etkiler ise; yorgunluk, uykusuzluk, baş ağrısı, dermansızlık, yeme isteksizliği, deride kaşınma ve yara oluşması olarak altı başlıkta toplanmıştır. Williams (2018; akt. Akca ve

Tuzcuoğlu, 2020) yaptığı araştırma sonucunda toksik liderlik algısı kaynaklı bireysel sonuçları şu şekilde belirtmiştir; toksik liderden kaçınmanın artması, stres ile ilgili duygusal ve ruhsal sorunlar, performans göstermeye yönelik motivasyonda azalma, diğerlerine güven ve diğerleri ile iletişim kurmada azalma, yeni beceriler öğrenmeye yönelik motivasyonda azalma, takıma katkı sağlama konusunda motivasyon azalması, toksik lider ile bir sonraki iletişime yönelik endişenin artması, yenilikçiliğin azalması, emniyet duygusunda azalma, yapıcı geri bildirim mekanizmasının yozlaşması, stres ile ilgili fiziksel sorunlar, işe gelmeme ve devamsızlıkta artış.

Eğitim kurumları, anayasa ve kanunlar çerçevesinde önceden belirlenmiş amaçlar kapsamında bireylere planlı ve programlı olarak eğitim hizmetini sunan örgütlü yapılardır (Ünal ve Ada, 1999). Okullar, dahili olduğu toplumun ekonomik, sosyal ve kültürel yönden gelişimine, değişimine ve yenilenmesine aracılık eden örgütlerdir. Bilgi üretme, uyarılama, aktarma, kültürel değerleri yaşatma ve gelişim merkezi olan okullar da (Arlı, 2019) diğer bütün örgütler gibi amacını gerçekleştirmek, varlığını devam ettirmek ve etkili olabilmek için çalışmaktadır. Bu konudaki en büyük görev, yetki ve sorumluluk lider konumunda bulunan okul yöneticisine düşmektedir (Akan ve Yarım, 2019). Okul yöneticisinin kişisel özellikleri, iletişim becerisi, etkileşimi ve her türlü davranışı çalışanlar ile öğrencilerin başarısı, mutluluğu ve verimi üzerinde etkili olabilir. Yapılan araştırmalar, okul yöneticilerinin sergilemiş olduğu olumlu davranışların çalışanların performansı ile öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal başarısı üzerinde pozitif etki yaptığını göstermektedir (Ayık ve Şayir, 2014; O'Donnell ve White, 2005). Okul yöneticisinin sergileyeceği toksik davranışlar ise örgüt içerisinde dengeleri bozabilir, örgüte bağlılığı ve örgüt iklimini olumsuz yönde etkileyebilir. Okullardaki toksisite güveni, işbirliğini, uyumu, saygıyı, iş doyumunu, anlaşmayı ve bunların da ötesinde performansı dolayısıyla başarıyı azaltır (Kırbaç, 2013). Bu bağlamda toksik liderlerin davranışlarının örgüt üyeleri tarafından nasıl algılandığı önemli bir problem olarak görülmektedir. Bu araştırma kapsamında;

1. Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin demografik özelliklerine (cinsiyet, medeni durum, çalıştığı kurum ve mesleki kıdem) göre okul müdürlerinin toksik liderlik davranış düzeyi anlamlı bir fark göstermekte midir?

sorularına cevap aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma ile öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin toksik liderlik davranış düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmen görüşlerinin demografik özelliklere (cinsiyet, medeni durum, çalıştığı kurum türü ve mesleki kıdeme) göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi araştırmanın alt amaçları olarak belirlenerek, öğretmen görüşleri yukarıda belirtilen demografik özelliklere göre değerlendirilmeye ve yorumlanmaya çalışılmıştır. Bu araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmış olup, genel tarama modeli uygulanmıştır. Genel tarama modelleri, çok sayıda ögeden oluşmuş olan bir evrende, evren hakkında genel bir hükme varmak amacı ile, evrenin tamamı ya da ondan alınacak bir grup ve örnek ya da örneklem üzerinden gerçekleştirilen tarama düzenlemeleridir. (Karasar, 2006).

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini; 2022-2023 eğitim öğretim yılında Kayseri ili Talas ilçesinde bulunan ilkokullarda ve ortaokullarda çalışan toplam 1120 öğretmen oluşturmaktadır. Bu veriler Talas İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden elde edilmiştir. Ekonomiklik ve zaman açısından evrenden örneklem alınma yoluna gidilmiştir. Evreni temsil edebilme özelliklerine sahip, onun küçültülmüş biçimine örneklem denir. Bir evreni tüm elemanları ile bire bir incelemenin imkânı olmaması nedeni ile örneklem oluşturmak şarttır. Araştırmanın örnekleme, orantısız küme örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu yöntemde her ilkokul ve ortaokul birer küme olarak kabul edilmiş ve listelenen okullar tesadüfi olarak belirlenerek örnekleme dahil edilmiştir (Karasar, 2006). Evrenin örneklem grubu 287 olarak hesaplanmış olup örneklemin geçerliliğini

artırmak amacı ile araştırmaya katılmayı gönüllülük esası ile kabul eden 339 öğretmenden ölçekler alınmıştır.

Araştırma kapsamına alınan 339 öğretmenin cinsiyet, medeni durum, çalıştığı kurum türü ve mesleki kıdemlerine ait özellikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılım

Özellikler		N	%
Cinsiyet	Kadın	172	50,73
	Erkek	167	49,27
Medeni Durum	Bekar	44	12,97
	Evli	295	87,03
Çalıştığı Okul Türü	İlkokul	170	50,14
	Ortaokul	169	49,86
Mesleki Kıdem	1-9 yıl	56	16,52
	10-19 yıl	146	43,06
	20 yıl ve üstü	137	40,42

Tablo 1 incelendiğinde çalışma örneklemini oluşturan öğretmenlerin 172’sinin (%50,73) kadın, 167’sinin ise erkek (%49,27) olduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin 44’ü bekâr (%12,97), 295’i (%87,03) ise evlidir. Öğretmenlerin 170’i (%50,14) ilkokulda, 169’u (%49,86) ise ortaokulda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde 56’sı (%16,52) 1-9 yıl, 146’sı (%43,06) 10-19 yıl, 137’si (%40,42) 20 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahiptir.

Veri Toplam Aracı

Araştırmada okul müdürlerinin toksik liderlik davranışlarını belirlemek amacı ile Çelebi vd. (2015) tarafından geliştirilmiş olan “Toksik Liderlik Ölçeği” uygulanmıştır. Ankette, öğretmenlere ait 4 kişisel bilgi (cinsiyet, medeni durum, çalışılan kurum ve mesleki kıdem) sorusu vardır. Toksik Liderlik Ölçeğinde ise 30 madde yer almış olup değerler 4 alt boyutta veri incelemesine tabi tutulmuştur. Bu alt boyutlar değer bilmezlik (1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8., 9., 10. ve 11. maddeler), çıkarıcılık (12., 13., 14., 15., 16., 17., 18., 19. ve 20. maddeler), bencillik (21., 22., 23., 24. ve 25. maddeler) ve olumsuz ruhsal durum (26., 27., 28., 29. ve 30. maddeler) şeklindedir. Çelebi vd. (2015) geliştirdikleri toksik liderlik ölçeğinin güvenilirlik katsayılarını (α); değer bilmezlik $\alpha=.92$, bencillik $\alpha=.93$, çıkarıcılık $\alpha=.94$, olumsuz ruhsal durum $\alpha=.89$ ve toplam $\alpha=.96$ şeklinde bulunmuşlardır. Veriler eşliğinde ölçeğin bütünüünün ve alt boyutlarının güvenilirliğinin yüksek olduğu ve ölçeğin okul müdürlerinin toksik liderlik düzeylerini ölçmek için kullanılmasının uygun olduğu söylenebilir. Araştırmamızda da yapılan hesaplamalarda Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları (α) şu şekilde bulunmuştur; değer bilmezlik $\alpha=.97$, bencillik $\alpha=.97$, çıkarıcılık $\alpha=.97$, olumsuz ruhsal durum $\alpha=.97$ ve toplam $\alpha=.97$.

Aritmetik ortalama puanına göre “Toksik Liderlik Ölçeği”ne ait yapılan değerlendirmeler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. "Toksik Liderlik Ölçeği" Değerlendirme Puan Aralıkları

Ağırlık Puanı	Puan Aralığı	Katılma Sıklığı
1	1.0 - 1.79	Kesinlikle Katılmıyorum
2	1.80 - 2.59	Katılmıyorum
3	2.60 - 3.39	Kısmen Katılıyorum
4	3.40 - 4.19	Katılıyorum
5	4.20 - 5.00	Kesinlikle Katılıyorum

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilmiş olan verilerin analizinde SPSS programından yararlanılarak araştırmanın amaçları doğrultusunda gerekli analizler gerçekleştirilmiştir. Veriler SPSS programına yüklendikten sonra kayıp verilerin kontrolü yapılmış olup bunun sonucunda 13 ankette kayıp veriler olduğu anlaşılmıştır. Kayıp verilerin bulunduğu anketler değerlendirme içerisine alınmamıştır. Yapılan testler sonucunda elde edilmiş verilerin normal bir dağılım içinde olduğu görülmüştür. Anketlerin analizinde yüzde, frekans, standart sapma gibi istatistiksel işlemlerin yanı sıra öğretmen görüşlerinin karşılaştırılmasında Mann Whitney U Testi, t-testi ve ANOVA testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular tablo şekline dönüştürülerek yorumlanmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin Toksik Liderlik Algılarının İncelenmesi

Öğretmenlerin, okul müdürlerine dair toksik liderlik algılarına dair bulgular Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Toksik Liderlik Algı Düzeylerinin İncelenmesi

Boyut	N	\bar{X}	Ss	Madde Sayısı
Değer Bilmezlik	339	1,69	,69	11
Çıkarıcılık	339	1,99	,69	9
Bencilcilik	339	3,25	,94	5
Olumsuz Ruhsal Durum	339	3,25	,93	5
Toksik Liderlik Ölçeği	339	3,01	,60	30

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin okul müdürlerine ilişkin toksik liderlik algılarının değer bilmezlik boyutu için $\bar{X} = 1,69$; çıkarıcılık boyutu için $\bar{X} = 1,99$; bencilcilik boyutu için $\bar{X} = 3,25$; olumsuz ruhsal durum boyutu için $\bar{X} = 3,25$; tüm ölçek için ise $\bar{X} = 3,01$ olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin toksik liderlik algılarının en yüksek bencilcilik ve olumsuz ruhsal durum alt boyutunda olduğu, en düşük değer ise değer bilmezlik alt boyutunda olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin bencilcilik ve olumsuz ruhsal duruma sahip davranışları daha çok sergiledikleri diğer taraftan öğretmenlerin, okul müdürlerinin değer bilmez davranışlar sergilemedikleri tersine kendilerine değer verdiklerini düşündükleri denilebilir. Araştırma sonucunda öğretmenler yöneticilerinin toksik liderlik düzeylerine ilişkin “kısmen katılıyorum” düzeyinde algıya sahiptir.

Öğretmenlerin Toksik Liderlik Algılarının Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin okul müdürlerine ilişkin toksik liderlik algılarının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre değerlendirilmesine dair bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Toksik Liderlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Değer Bilmezlik	Kadın	172	1,62	,64	-1,469	337	,343
	Erkek	167	1,95	,64			
Çıkarıcılık	Kadın	172	1,93	,65	-1,264	337	,265
	Erkek	167	3,05	,93			
Bencilcilik	Kadın	172	3,24	,93	-,287	337	,652
	Erkek	167	3,26	,96			
Olumsuz Ruhsal Durum	Kadın	172	3,24	,95	-,245	337	,684
	Erkek	167	3,26	,91			
Toksik Liderlik Ölçeği	Kadın	172	1,96	,66	-,988	337	,324
	Erkek	167	3,05	,64			

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre toksik liderlik algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için ilk olarak varyansların homojenliği test edilmiştir. Gerçekleştirilen analiz ile varyansların homojen olduğu tespit edildiğinden *t*-testi gerçekleştirilmiş olup Tablo 4’de de görülebileceği üzere öğretmenlerin toksik liderlik algılarının hem alt boyutlarda hem de tüm ölçekte cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan herhangi bir farklılık göstermediği [$t_{(337)} = -,988$; $p >,05$] sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin Toksik Liderlik Algılarının Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin okul müdürlerine ilişkin toksik liderlik algılarının öğretmenlerin medeni durumlarına göre değerlendirilmesine dair bulgular Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Toksik Liderlik Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesi

Boyut	Medeni Durum	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Değer Bilmezlik	Bekar	44	163,31	5518,60	4291,600	,63
	Evli	295	171,63	41147,60		
Çıkarıcılık	Bekar	44	155,38	5283,00	4517,000	,62
	Evli	295	173,60	41383,00		
Bencilcilik	Bekar	44	155,09	5273,00	4507,000	,68
	Evli	295	173,64	41393,00		
Olumsuz Ruhsal Durum	Bekar	44	154,61	5260,00	4549,000	,94
	Evli	295	163,69	41405,00		
Toksik Liderlik Ölçeği	Bekar	44	157,91	5369,00	4942,000	,63
	Evli	295	153,38	41297,00		

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre toksik liderlik algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için ilk olarak varyansların homojenliği test edilmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonucunda varyansların homojen olmadığı tespit edildiğinden Mann Whitney U Testi gerçekleştirilmiş olup Tablo 5’te görülebileceği üzere öğretmenlerin toksik liderlik algılarının medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği [$U = 4942,00$; $p >,05$] tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin Toksik Liderlik Algılarının Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin toksik liderlik algılarının öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre değerlendirilmesine dair bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Toksik Liderlik Algılarının Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne Göre İncelenmesi

Boyut	Çalıştıkları Okul Türü	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Değer Bilmezlik	İlkokul	170	2,66	,66	-3,52	337	,00*
	Ortaokul	169	3,01	,61			
Çıkarıcılık	İlkokul	170	1,92	,68	-1,32	337	,33
	Ortaokul	169	3,06	,91			
Bencilcilik	İlkokul	170	3,22	1,10	-,60	337	,70
	Ortaokul	169	3,38	,68			
Olumsuz Ruhsal Durum	İlkokul	170	3,01	,92	-3,50	337	,60
	Ortaokul	169	3,28	,92			
Toksik Liderlik Ölçeği	İlkokul	170	2,91	,69	-3,11	337	,03*
	Ortaokul	169	3,17	,60			

* $p < .05$

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre okul müdürlerine ilişkin toksik liderlik algılarının farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için ilk olarak varyansların homojenliği test edilmiştir. Gerçekleştirilen analiz ile varyansların homojen olduğu tespit edildiğinden *t*-testi gerçekleştirilmiş olup Tablo 6'da da görülebileceği üzere öğretmenlerin toksik liderlik algılarının çalıştıkları okul türüne göre değer bilmezlik boyutunda [$t_{(337)} = -3,52$; $p < ,05$] ve tüm ölçekte [$t_{(337)} = -3,11$; $p < ,05$] istatistiksel olarak farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre ortaokul öğretmenlerinin değer bilmezlik boyutunda ve tüm ölçekte ilkokul öğretmenlerine kıyasla algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin Toksik Liderlik Algılarının Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin okul müdürlerine dair toksik liderlik algılarının öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre değerlendirilmesine dair bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Toksik Liderlik Algılarının Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre İncelenmesi

F, \bar{X} ve Ss Değerleri					Anova Sonuçları					
Boyut	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	Ss	Sh	Var.K.	K.T.	Sd	F	p
Değer Bilmezlik	1-9 yıl	56	2,95	0,80	0,21	G.Arası	,220	2	,264	,663
	10-19 yıl	146	2,69	0,66	0,08	G.İçi	193,21	338		
	20 yıl ve üstü	137	2,87	0,50	0,07					
	Toplam	339	2,69	0,52	0,14	Toplam	193,32			
Çıkarıcılık	1-9 yıl	56	3,10	0,69	0,21	G.Arası	,086	2	,054	,900
	10-19 yıl	146	2,98	0,97	0,08	G.İçi	250,04	338		
	20 yıl ve üstü	137	3,01	0,66	0,06					
	Toplam	339	3,00	0,90	0,15	Toplam	251,21			
Bencilcilik	1-9 yıl	56	3,26	0,63	0,20	G.Arası	,020	2	,011	,989

	10-19 yıl	146	3,27	1,01	0,07				
	20 yıl ve üstü	137	3,35	0,96	0,09	G.İçi	288,90	338	
	Toplam	339	3,26	0,95	0,16	Toplam	284,92		
Olumsuz Ruhsal Durum	1-9 yıl	56	3,23	0,68	0,19	G.Arası	,961	2	
	10-19 yıl	146	3,28	1,01	0,08				,651
	20 yıl ve üstü	137	3,19	0,67	0,07	G.İçi	259,29	338	
	Toplam	339	3,25	0,93	0,17	Toplam	260,26		
Toksik Liderlik Ölçeği	1-9 yıl	56	3,05	0,60	0,16	G.Arası	,091	2	
	10-19 yıl	146	3,01	0,70	0,04				,070
	20 yıl ve üstü	137	3,10	0,72	0,06	G.İçi	185,09	338	
	Toplam	339	3,20	0,61	0,17	Toplam	197,29		

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre toksik liderlik algılarının değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek için ilk olarak varyansların homojenliği test edilmiştir. Gerçekleştirilen analiz ile varyansların homojen olduğu tespit edildiğinden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiş olup Tablo 7’de de görülebileceği üzere öğretmenlerin toksik liderlik algılarının alt boyutlarda ve tüm ölçekte mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği [$F_{(2;338)} = ,070$; $p > ,05$] sonucuna ulaşılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma ile öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin toksik liderlik davranış düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmen görüşlerinin demografik özelliklere (cinsiyet, medeni durum, çalıştığı kurum türü ve mesleki kıdeme) göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi araştırmanın alt amaçları olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenler yöneticilerinin toksik liderlik düzeylerine ilişkin “kısmen katılıyorum” düzeyinde algıya sahiptirler. Konu ile ilgili yapılan araştırmalarda; Dobbs (2014), Demirel (2015) ve Çetinkaya (2017), Kahveci, Bahadır ve Kandemir (2019), Bakır (2020), Bahadır ve Kahveci (2020) öğretmenlerin yöneticilerinin toksik liderlik düzeylerine ilişkin “katılmıyorum” düzeyinde algıya sahip oldukları sonucuna ulaşmışken Green (2014) ise yaptığı araştırma neticesinde okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarını yüksek düzeyde gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Boyutlar bazında sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin toksik liderlik algılarının en yüksek bencilcilik ve olumsuz ruhsal durum alt boyutunda olduğu, en düşük değer ise değer bilmezlik alt boyutunda olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin bencilcilik ve olumsuz ruhsal duruma sahip davranışları daha çok sergiledikleri diğer taraftan öğretmenlerin, okul müdürlerinin değer bilmez davranışlar sergilemedikleri tersine kendilerine değer verdiklerini düşündükleri denilebilir. Araştırma sonucunda öğretmenler yöneticilerinin toksik liderlik düzeylerine ilişkin “kısmen katılıyorum” düzeyinde algıya sahiptir. Çetinkaya (2017) ve Bakır (2022) yaptıkları çalışmalarda okul yöneticilerinin bencilcilik ve olumsuz ruhsal durum davranışlarını, değer bilmezlik ve çıkarıcılık davranışlarına nazaran daha çok sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Demirel (2015) çalışması sonucunda en yüksek ortalamanın olumsuz ruhsal durum, en düşük ortalamanın da değer bilmezlik boyutunda olduğunu ortaya koymuştur. Green (2014) tarafından yapılan çalışma sonucunda ise en yüksek ortalamanın bencilcilik boyutunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bahadır ve Kandemir (2019) yaptıkları araştırmada ortalamanın en yüksek bencilcilik, en düşük ise değer bilmezlik boyutunda olduğunu göstermişlerdir.

Çalışma sonucunda öğretmenlerin toksik liderlik algılarının hem alt boyutlarda hem de tüm ölçekte cinsiyet, medeni durum ve mesleki kıdem değişkenlerine göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin toksik liderlik algılarının çalıştıkları okul türüne göre değer bilmezlik boyutunda ve tüm ölçekte istatistiksel olarak farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre ortaokul

öğretmenlerinin değer bilmezlik boyutunda ve tüm ölçekte ilkökul öğretmenlerine kıyasla algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bahadır ve Kahveci (2020) yaptıkları çalışmalarında cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem değişkenleri, Çetinkaya ve Ordu (2018) çalışmalarında medeni durum değişkenine, Demirel (2015) tarafından yapılan çalışmada mesleki kıdem değişkenine, Kahveci, Bahadır ve Kandemir (2019) yaptıkları çalışmalarında cinsiyet, medeni durum ve mesleki kıdem değişkenine, Bakır (2020) ise yaptığı çalışmada cinsiyet değişkenine göre toksik liderlik ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulamamışlardır.

Araştırma sonuçları baz alınarak uygulamacı ve araştırmacılara yönelik bazı öneriler yapılabilir. Öncelikle iç farkındalık oluşturabilmek için okul yöneticilerine toksik liderlik konulu hizmetçi eğitimler ve konferanslar verilebilir. Aynı şekilde öğretmenlere, toksik liderlik davranışlarını fark etmelerini ve bu davranışlar karşısında neler yapabileceklerini anlatan eğitimler verilebilir. Okul yöneticilerine iletişim becerilerini geliştirici eğitimlerin verilmesi toksititeyi önleme konusunda yardımcı olabilir. Okul müdürleri bencilcilik ve olumsuz ruhlar durumlarını okula ve okul paydaşlarına yansıtma konusunda kendilerini geliştirebilir. Okul yöneticilerinin etkili liderlik modelleri sergilemelerine yardımcı olacak destek programları verilebilir. Aynı konu üzerinde farklı eğitim kademelerinde, konuyu daha derinlemesine incelemeye imkân verecek nitel veya karma araştırmalar yapılabilir. Eğitim örgütleri merkezinde ülke genelinde toksik liderlik konusunda araştırmalar teşvik edilebilir ve artırılabilir.

Kaynakça

- Akan, D. ve Yarım, M. A. (2019). İlkokul öğrencilerinin okul ve okul müdürü kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 223-233.
- Akca, İ. ve Tuzcuoğlu, F. (2020). *Toksik liderliğin üretkenlik karşısı iş davranışları ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisine yönelik bir model önerisi*. *Journal of Life Economics*. 7. 257-268.
- Arlı, Ö. (2019). *Öz kendilik değerlendirmesinin, sinizm, iş tatmini ve tükenmişliğe etkisinde toksik liderliğin rolü*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ayık, A. ve Şayır, G. (2014). Okul müdürlerin öğretimsel liderlik davranışları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 253-279.
- Bahadır, E. ve Kahveci, G. (2020). Öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri ile okul müdürlerinin liderlik davranışları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 858-879.
- Bakır, M. (2022). *Okul müdürlerinin toksik liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel mutlulukları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Başar, U., Sıgır, Ü. ve Basım, N. (2016). İş Yerinde Karanlık Liderlik. *İş ve İnsan Dergisi*, 3(2), 65-76.
- Bozkurt, S., Çoban, Ö. ve Çolakoğlu, M. H. (2020). Örgütsel güven düzeyi ve toksik liderlik davranışları ilişkisinde örgütsel bağlılığın aracı etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 704-719.
- Çelebi, N., Güner, H. ve Yıldız, V. (2015). Toksik liderlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 249-268.
- Çetinkaya, H. (2017). Okul yöneticilerinin toksik (zehirli) liderlik davranışları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Çetinkaya, H. ve Ordu, A. (2018). Okul yöneticilerinin toksik (zehirli) liderlik davranışları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 15-27.
- Demir, B. (2019). *Toksik liderlik algısının örgütsel sessizlik, duygusal bağlılık ile görev performansı arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

-
- Demirel, N. (2015). *Öğretmen algularına göre okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki (Gaziantep Şehitkâmil ilçesi örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Dobbs, J. M. (2014). The relationship between perceived toxic leadership styles, leader effectiveness and organizational cynicism. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). University of San Diego, San Diego, USA.
- Eğinli, A. ve Bitirim, S. (2013). Kurumsal başarının önündeki engel: zehirli (toksik) iletişim. *Selçuk İletişim*, 5(3), 124-140.
- Erçetin, Ş. (1998). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Eren, E. (2020). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi (17. Baskı)*. İstanbul: Beta Basım Dağıtım.
- Fayganoğlu, P., Can Yalçın, R. ve Begenirbaş, M. (2022). Toksik liderlik örgütsel esneklik ve iş biçimlendirmeyi etkiler mi?: Hizmet sektörü çalışanları üzerinde bir araştırma. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(1), 260-285.
- Güney, S. (2007). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Günsel, M. (2017). *Toksik ve yıkıcı liderliğin çalışan performansı üzerindeki etkileri*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gürsel, M. (2003). *Okul yönetimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Green, J. E. (2014). Toxic leadership in educational organizations. Georgia Southern University, 18-33.
- Kahveci, G., Bahadır, E. ve Kandemir, İ. (2019). Okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(1), 225-249.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kesgin, E. (2020). *Okul yöneticilerinin güç kullanma biçimleri ile öğretmenlerin muhalefet etme durumları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.
- Kırbaç, M. (2013). *Eğitim örgütlerinde toksik liderlik* (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Koçel, Y. K. (2003). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Lipman-Blumen, J. (2005a). *The allure of toxic leaders: Why we follow destructive bosses and corrupt politicians-and how we can survive them*. USA: Oxford University Press.
- O'Donnell, R. J. and White G. P. (2005). Within the accountability era: Principals' instructional leadership behaviors and student achievement. *NASSP Bulletin*, 89(645), 56-71.
- Reed, G. E. (2004). Toxic leadership. *Military Review*, 84(4), 67-71.
- Şişman, M. (2018). *Öğretim liderliği, (6. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tosun, K. (1982). *İşletme yönetimi genel esaslar*. Ankara: Savaş Yayınları.
- Ünal, S. ve Ada, S. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.
- Yavaş, A. (2016). Sectoral differences in the perception of toxic leadership. *Social and Behavioral Sciences*, 229(5), 267 – 276.
- Whicker, M. L. (1996). *Toxic leaders: When organizations go bad*. Westport: Quorum Books.

Interdisciplinary Teaching of Primary Education Subjects

Assel YESNAZAR¹

South Kazakhstan State Pedagogical University

Abstract

This article addresses the imperative of interdisciplinary instruction within the sphere of primary education subjects. The research delves into the assessment of the state-mandated benchmarks that underpin the topical relevance. By dissecting the works of both domestic and international scholars who have scrutinized the construct of "interdisciplinary communication" a nuanced elucidation of the concept is expounded. This encompasses a meticulous deconstruction of its semantic essence, coupled with an intricate delineation of the original framework and its salient attributes.

Furthermore, the article ventures into the realm of effectuating cross-disciplinary discourse through the prism of STEM integration. The research methodology adopts a triad of analytical, comparative, and modeling techniques, culminating in an exhaustive analysis of the pedagogical content embedded within primary-level curricula under the aegis of general secondary education.

The study yields a pivotal discovery – a prime modality for imparting primary education subjects via interdisciplinary communication: the deployment of interdisciplinary common concepts. These thematic bridges facilitate the establishment of cogent interlinkages amongst academic disciplines, engendering a holistic pedagogical panorama.

Keywords: interdisciplinary communication, STEM integration, analysis, primary education, shared thematic discourse, interdisciplinary common concepts.

Introduction

The distinctive hallmark of the primary-level curriculum within the realm of general secondary education resides in the integrated approach to subject matter delivery. This entails the crafting of primary educational subject content grounded upon the principles of interdisciplinary and metadisciplinary interrelation. The integration of educational disciplines furnishes an avenue to amalgamate and amalgamate concepts and insights hailing from diverse domains of knowledge, thereby coalescing them within a coherent framework based on common thematic underpinnings. This proposition is substantiated by several salient deductions:

Foremost, the assemblage of interdisciplinary knowledge underpinning the pedagogical process derives its foundation from the primacy of each distinct discipline. The equitable status of disparate educational subjects becomes manifest in the concerted integration of instructional materials concerning their respective content. Moreover, the discourse encompasses closely correlated subjects, with one occupying a principal vantage while the other assumes an ancillary role. Evidently, the overarching goal revolves around the convergence of disparate knowledge strands encapsulated within the didactic materials of various subjects, thus facilitating the realization of interdisciplinary discourse. The thrust lies in orchestrating the execution of interdisciplinary pedagogy congruent with the distinct content delineations of primary education. Cognitive challenges predicated on interdisciplinary communication are propounded, channeling learners towards innovative resolutions (Saurykova, 2019).

Henceforth, interdisciplinary pedagogy stands as an eminent and thoroughly scrutinized facet within the pedagogical milieu. A comprehensive inquiry into the scholarship of both domestic and international academicians who have delved into the significance of this paradigm in the pedagogical sphere is warranted.

¹ Sorumlu Yazar. South Kazakhstan State Pedagogical University, asel.esnazar@mail.ru

Within the national educational construct, the assimilation of interdisciplinary connections, signifying a cognizant mastery of shared attributes characterizing individual subjects, bears testament to the elevated cognitive prowess of students. It also serves as a manifestation of the steady cultivation of a comprehensive worldview. The harmonization of disciplines extends beyond a mere juxtaposition of elements from disparate realms; rather, it denotes a methodical reconfiguration yielding internal cohesion that engenders a more profound comprehension of natural laws (Beysenbaeva, 1996). Here, it follows that the mastery of interdisciplinary commonalities fosters an enriched worldview among students.

Furthermore, interdisciplinary communication engenders a nexus with interrelated subjects, thereby amplifying students' cognitive depth in the nuanced understanding of individual disciplines. Consequently, this equips learners with the acumen to traverse the boundaries of any given subject and adroitly apply knowledge gleaned from diverse fields within a broader cognitive tapestry. This pedagogical process, in turn, incubates an entrepreneurial disposition and cultivates multifaceted skills (Orazykhanova, 1993). Thus, the presence of interdisciplinarity emerges as a fundamental condition for the advancement of both scientific realms and the educational ecosystem.

Within this paradigm, A.D. Boltaev (1994) perceives interdisciplinary communication as the preeminent conduit for cultivating environmental knowledge and education, thereby orchestrating the educational landscape. Correspondingly, R.A. Darmenova (2007) underscores the pivotal role of pedagogical circumstances conducive to interdisciplinary communication in nurturing students' aesthetic sensibilities. Notably, the procedural methods of various scientific domains and the efficacious deployment of pedagogical technology comprise integral components in this exploration.

In the same vein, the scholarly pursuits of D.Zh. Kishibaeva (2006) pertaining to the avenues for effecting interdisciplinary communication merit recognition. Her scholarship extols the judicious application of methodological frameworks and pedagogical tools grounded in interdisciplinary communication for instating an effective rapport across subjects within the educational apparatus. It is these methodological tenets that shall inform our ongoing research endeavors.

Noteworthy within the framework of general interdisciplinary communication is its distinctive architecture, characterized by the following attributes: Firstly, its privileged status and overarching pedagogical import. Secondly, the historical evolution of interdisciplinary communication from classical pedagogical discourse into contemporary academic literature, imbued with new interpretive nuances. Thirdly, the conceptual linkage offered by interdisciplinary connection, which not only assumes methodological and regulatory roles but also facilitates integration across disciplines within the tripartite paradigm of "nature-society-human thought." Fourthly, the constituent components—composition, methodology, and orientation—comprising the foundational structure of interdisciplinary communication. Lastly, the salient function of interdisciplinary communication as a pivotal pedagogical concept that bridges antecedent and subsequent knowledge (A.M. Sharzadin, 2008). Emanating from these insights, it becomes evident that interdisciplinary communication serves as a pivotal avenue for the advancement of pedagogical practice.

The intricacies of interdisciplinary communication have been deeply scrutinized by scholars abroad. Aybek B. (2001) postulates that interdisciplinary communication serves as a catalyst for students to amass knowledge across diverse domains. This pedagogical approach underscores the cultivation of higher-order cognitive functions such as analysis and synthesis through conceptual engagement. Consequently, it fosters an enriched learning milieu that invigorates students' creativity and kindles their enthusiasm for the subject matter. The ultimate outcome is the attainment of a profound level of education.

Furthermore, Turnai Ö. and Bolatii M. (2015) expound upon the notion of interdisciplinarity, contending that it signifies the confluence of at least two fields into a singular concept. They characterize interdisciplinary communication as an orchestrated framework that harnesses methodologies and knowledge emanating from a minimum of two disciplines in the exploration of a given concept, theme, or problem.

Indeed, the tenets of interdisciplinary communication are woven into the fabric of daily existence. In practice, as we elucidate natural phenomena or unravel intricate quandaries, we often inadvertently harness insights from mathematics, history, biology, physics, chemistry, and other cognate domains (Costa & Domingos, 2018). In this context, let us delve into avenues for the practical application of interdisciplinary connections, notably through the lens of STEM integration. The dimensions of STEM integration span several tiers:

1. At the primary level, subjects are approached discretely, with concepts and competencies explored within the confines of individual disciplines.
2. In the intermediate realm, subjects are addressed in a manner that maintains their distinct identities, yet coalesce around a shared thematic nucleus.
3. Moving towards advanced levels, the pursuit of in-depth knowledge and competencies encompasses interrelated concepts and skills culled from two or more disciplines.
4. At the pinnacle, the acumen acquired from multiple disciplines is harnessed to address specific tasks and undertakings, engendering a holistic learning journey (Leung, 2020).

The theoretical dissections undertaken by scholars furnish us with a foundational assertion: interdisciplinary communication forms a multifaceted paradigm that not only elevates cognitive faculties but also preserves the systematic coherence of knowledge.

In synthesis, it becomes apparent that the pedagogical proposition of teaching subjects through the lens of interdisciplinary communication necessitates a comprehensive scrutiny of each subject's thematic blueprint. The process of subject exploration mandates an augmentation of its scholarly depth while simultaneously fostering the acquisition of skills germane to practical applications and cognitive pursuits. Consequently, the contemporary scholarly terrain is rife with investigations into the dynamics of interdisciplinary communication and integrated learning. To bridge the chasm between theoretical erudition and practical application, innovative measures are indispensable, culminating in the establishment of a unified educational framework that begins with the nexus of interdisciplinary and intra-disciplinary affiliations (Yesnazar, 2019).

Aim & Research Questions

Consequently, the strategic embedding of shared thematic content within presently employed educational textbooks is fundamentally geared towards the facilitation of interdisciplinary communication. This pivotal pedagogical aspiration is underpinned by the overarching intent of forging cohesive linkages amongst themes, sections, and concepts. In essence, the curriculum is ingeniously interwoven with a matrix of interconnected subjects. Under this premise, an array of thematic intersections tailored for primary education becomes discernible:

For the 1st grade: Exploration of "Self-Identity," "Educational Institution," "Familial and Social Nexus," "Surrounding World," "Journey," "Cultural Traditions and Oral Narratives," "Gastronomy and Culinary Traditions," "Promoting Holistic Well-being."

Moving on to the 2nd grade: Deliberations encompass "Self-Reflection," "Familial and Social Bonds," "Educational Haven," "Indigenous Topography," "Health as a Confluence of Body and Spirit," "Cultural Customs and Oral Narratives," "Ecological Dynamics," "Journeys."

Continuing to the 3rd grade: A foray into "Living Ecosystems," "Ethical Discernment," "Temporal Constructs," "Architectural Wonders," "Artistic Expressions," "Eminent Personalities," "Water - Cradle of Life," "Leisure Culture and Festivities."

Lastly, for the 4th grade: Engaging with "Kinship within the Tapestry of Kazakhstan," "Humanistic Principles," "Legacy of Culture," "Panorama of Vocations," "Natural Marvels," "Safeguarding the Environment," "Voyage to Celestial Realms," "Exploring the Boundaries of Time."

The thematic underpinnings delineated above manifestly function as conduits for effectuating interdisciplinary communication. These thematic junctures offer an avenue for the utilization of varied textual genres grounded in shared conceptual moorings.

Ultimately, the core educational ambition underpinning interdisciplinary communication resides in the inculcation of interdisciplinary knowledge, competencies, and awareness through the execution of multifaceted interdisciplinary tasks. This directive engenders the acquisition of proficiencies that transcend the confines of individual disciplines, thereby fostering a multidimensional understanding of knowledge.

Methodology

In the course of this research endeavor, an assortment of analytical, compendium, comparative, and modeling methodologies were judiciously employed. The central query that animated this investigation was the exploration of methodologies for imparting primary education subjects through the lenses of metadisciplinary and interdisciplinary communication. In pursuit of a comprehensive response to this inquiry, an analytical scrutiny of the curricular content featured in primary-level textbooks within the ambit of general secondary education was deemed requisite.

To be specific, the research quest honed in on investigating the following primary educational materials: "Kazakh Language" authored by A.E. Zhumabaeva, G.I. Uaisova, G.T. Saduakas; "Literary Reading" by Z. Muftibekova, A. Ruskylbekova; "Mathematics" penned by A.B. Akpaeva, L.A. Lebedeva, M.Zh. Mynzhasarova; "World Science" composed by B. Turmasheva, S. Salish, V. Pugach; and "Natural Science" authored by P.K. Bigazina, A.Zh. Zhamankulova, E.A. Kazhekenova, G.A. Turakanova, M.K. Khontai.

The methodology encompassed a systematic examination of these foundational texts, seeking to delineate and discern the pedagogical approaches inherent in the presentation of content. By interrogating these texts, the research endeavors to unveil how metadisciplinary and interdisciplinary communication are operationalized in the domain of primary education, laying bare the strategies adopted to facilitate a holistic and interconnected understanding of subject matter.

Research Findings

When dissecting the structural blueprint of the "Literary Reading" textbook designated for the fourth grade, an intricate tapestry of literary and theoretical constructs emerges, encapsulating not only scientific cognitive compositions but also manifesting as creative, cognitive, and practical exercises. The focal point is decidedly not mere passive reading; rather, the curriculum fosters a holistic engagement with the literary materials. Central to this endeavor is the inclusion of oral literature samples, pieces penned by poets and writers, accompanying information, text analyses, authorial perspectives, creative endeavors, narrative evaluations, comparative dissections, and skill-fostering tasks.

To forge the conduit of interdisciplinary communication, the realm of metadisciplinary and interdisciplinary undertakings leverages auxiliary works, texts, and cognitive challenges as catalysts for achieving pedagogical objectives within the overarching scope of shared themes. A meticulously curated compendium of materials is meticulously tailored along interdisciplinary thematic underpinnings, facilitating a comprehensive grasp of the subject matter. Exemplifying this pedagogical harmony, when navigating through texts aligned under the "Values" section, learners traverse ancestral virtues, noble attributes, and cultural ethos, culminating in a collective synthesis of insights via textual analyses centered on these values. This pattern is distinctly apparent across the entire gamut of thematic divisions within the textbook. Additionally, the tasks embedded within the textbook evince a symbiotic interplay with subjects such as Kazakh Language, World Studies, and Music.

As an illustrative instance, consider Part 1, Lesson 6 titled "The Mountains of the Native Land." Here, the triangulation of Kazakh Language tasks, specifically tasks 1 and 3, interweaves seamlessly with world studies. The nexus between language and fiction is unveiled, where the poet's introspections allude to the historical fabric of mountains, thus unveiling their intrinsic stories. The intricate analysis of a literary work

hinges upon a profound understanding of the semantics, origin, figurative nuances, and contextual resonance of each word. Hence, the interdependency of literature, Kazakh Language, and world studies becomes unmistakably evident. Concomitantly, the students' auditory encounter with the musical composition "Alatau" by N. Tyrendiev, featuring the lyrics of N. Alimkulov, a subject of music, accentuates the interdisciplinary amalgamation, resulting in the creation of a five-line poem. This nuanced orchestration of tasks precipitates inter-subject and intra-subject synergies, furnishing learners with a platform to employ the insights garnered from Kazakh Language, world studies, and music in surmounting the proposed challenges. This cultivated comprehension, rooted in the understanding of the structural tapestry of literary works and the scaffolding of interdisciplinary communication, paves the way for a profound assimilation of the thematic fabric, underscoring the interconnectedness of events, sentiments, and historical contexts within the literary realm (Zhapbarov, 2020).

Turning attention to the scrutiny of the "Mathematics" textbook tailored for fourth-grade learners (Parts 1, 2, 3, and 4), a panoramic view of interdisciplinary and intra-subject intersections ensues. The pedagogical design within this context is underscored by the content's thematic congruence, encompassing topics that span the landscapes of Kazakh cities, Kazakhstan's global position, intrinsic human values, legendary personalities, and the nation's cultural heritage. This cohesive thematic orientation extends towards the problems encapsulated within the textbook, resonating harmoniously with subjects spanning natural science, artistic endeavors, and global studies. A microcosm of this integration can be illuminated through a close examination of Part 1, Lesson 10, titled "Space Geometric Figures." Herein, the compilation and resolution of problems intrinsically tied to shared themes manifest, thereby augmenting students' immersion in a holistic worldview.

For instance, task 1 prompts a reflection upon legends pertaining to the nation's topography, exemplified by the narrative surrounding Burabai. In this task, the students' comprehension of mountains, as enshrined in the poem "Kazakhstan Mountains" from the literature curriculum, finds expression. Task 2, a call to identify objects of analogous size, further cements the interdisciplinary bridge. While dwelling in the domain of mathematics, students comparably analyze shapes resembling mountains—a synthesis of geometric shapes and their tangible counterparts in nature—culminating in a shared discourse among the natural sciences and global studies. This integrated pedagogical methodology harmonizes the subjects within the science cycle, profoundly underscoring mathematics' pivotal role as a vital repository of competencies requisite not only for everyday life and labor but also for a comprehensive grasp of multidisciplinary pursuits encompassing natural science, global studies, artistic ventures, and beyond (Yesnazar, 2022).

Results

The culmination of the meticulous analysis of primary-level educational textbooks employed in the general secondary education context has unveiled a salient pedagogical avenue: the pedagogy of inter-disciplinary communication materializing through the lens of shared interdisciplinary concepts. The investigative endeavor, in the course of its progression, delineated a compendium of common interdisciplinary concepts, distilled from eight pivotal themes that underscore the curriculum's thematic bedrock. These encompass:

1. *My Motherland - Kazakhstan*: Engendering notions of "Motherland," "country," "land," "Kazakhstan," "mountain," "nature," "wealth," and numerous cognates.
2. *Human Values*: Encompassing "respect," "family," "greetings," "motherland," "discipline," "parents," "virtue," and a spectrum of ethical attributes.
3. *Cultural Heritage*: Enunciating "museum," "culture," "monument," "heritage," "gold," "jewelry," "archaeologist," "Kazakh," "history," and related historical and cultural signifiers.
4. *World of Professions*: Envisioning "profession," "professional holiday," and a diverse array of vocation-oriented delineations.
5. *Natural Phenomena*: Enlisting "sun," "clouds," "rain," "wind," "blizzard," "rainbow," and a gamut of atmospheric phenomena.

-
6. *Environmental Protection*: Enjoining "plant," "ecology," "forest," "water," "globe," "climate," and eco-centric descriptors.
 7. *Space Travel*: Exploring "space," "sky," "cosmonaut," "star," and a lexicon of cosmic references.
 8. *Journey to the Future*: Pioneering "future," "robot," "computer," and futuristic lexemes.

This systematic compilation of interdisciplinary concepts precipitated a paradigm where each concept serves as a cognitive nexus. The profound impact of these concepts on the content and configuration of academic disciplines emerges as a distinctive facet. Notably, each subject serves as a wellspring for distinct forms of interdisciplinary communication.

Illustratively, let us contemplate the interdisciplinary concept of "wind." Within this context, students, whilst traversing varied subjects, develop a multifaceted comprehension of this term. Consider, for instance:

- Within the domain of Kazakh Language, within the topic "Amazing Phenomena of Nature," the student might articulate, "In the desert, wind carves stone hollows and caves. Patterns emerge on the sand's surface due to the wind's intricate touch."
- In the realm of Natural Science, particularly on the theme "Benefits and Harms of Wind," the student might express, "The wind facilitates the dissemination and proliferation of plant seeds. It propels clouds, inducing precipitation."
- In the precinct of Music, during the thematic exploration of "Natural Phenomena in Music," the student could remark, "When the wind caresses leaves, its warm embrace becomes apparent. 'Yet the wind resolutely stands, unyielding,' resonates deeply within me."

This intricate web of interdisciplinary connections not only enriches subject comprehension but also forges cognitive links between disparate realms of knowledge. Consequently, through the collaborative mechanism of common interdisciplinary concepts, the content and organization of academic disciplines are profoundly influenced, wherein each subject concurrently becomes a crucible for diverse forms of interdisciplinary discourse.

Suggestions/Recommendations

In light of our comprehensive examination of the methodologies for imparting primary education subjects through interdisciplinary communication, we discern a series of significant conclusions:

Foremost, the in-depth analysis and assimilation of the interdisciplinary common concepts we have meticulously unearthed throughout the pedagogical journey contribute substantively to the construction of a comprehensive cognitive panorama within the student's cognitive realm. In essence, the primary-level scholar perceives the environment as an interconnected tapestry, seamlessly interwoven without compartmentalized subject demarcations.

Furthermore, the imperative for fostering interdisciplinary connections rests within the very essence of cognitive processes, emanating from the innate fabric of higher nervous activity, concomitantly intertwined with the nuances of psychology and physiology. The amalgamation of past and present knowledge stands as an indispensable tenet for the methodical cultivation of interrelationships across disparate educational domains, echoing the core pedagogical vision.

Additionally, the integration of interdisciplinary materials, such as texts, literary works, pictorial depictions from art textbooks, and musical embellishments, begets a fertile ground for cultivating a dynamic and inventive academic ambiance. The infusion of such diverse elements engenders a creative milieu, invigorating the educational discourse.

Drawing upon the elucidated findings, the subsequent course of action beckons to leverage these insights and chart future research trajectories, heralding the expansion and evolution of interdisciplinary pedagogy. The following recommendations stand as potential avenues for future exploration:

1. Utilization of Common Interdisciplinary Concepts: Implement the corpus of interdisciplinary concepts, harnessed through our study, as an integrative conduit to facilitate cross-disciplinary discourse within the educational milieu.
2. Creation of Interdisciplinary Tasks: Develop a repository of interdisciplinary tasks tailored to foster seamless interconnections between subjects sharing thematic affinity.
3. Holistic Worldview Formation: Harness the interdisciplinary concepts as catalysts to craft an all-encompassing worldview throughout the educational journey.
4. Execution of Metadisciplinary Tasks: Encompass metadisciplinary tasks within the pedagogical repertoire, nurturing a robust cognitive landscape that transcends traditional disciplinary boundaries.
5. Constant Refinement of Interdisciplinary Methods: Proliferate the refinement of interdisciplinary methodologies to ensure their perpetual evolution and efficacy within the pedagogical realm.

Funding Attribution

The research endeavors documented in this article have been undertaken as part of the AP19175630 project, "Development of a system for the formation of meta-subject skills of primary school students in the conditions of STEM education" This project has been generously supported by the research grant allocated under the aegis of the "Young Scientist" initiative by the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan for the duration of 2023-2025.

References

- Aybek B. (2001). Disiplinlerarası (bütünleştirilmiş) öğretim yaklaşımı. - *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, pp.1-7.
- Beisenbayeva A. A. (1994). *Humanization of education of senior citizens at the core of the international link*. Doctoral Dissertation. Almaty.
- Boltaev A.D. (1994). *Environmental education of students through interdisciplinary communication*. Doctoral Dissertation. Almaty.
- Costa M.C. & Domingos A. (2018). Promoting Interdisciplinarity in Primary School in the Framework of Science Education. *Pedagogika*, (4), 130-146.
- Darmenova R. A. (2007). *Pedagogical conditions for the development of aesthetic taste of students on the basis of interdisciplinary communication*. PhD Thesis. Almaty.
- Kishibaeva D. Zh. (2006). *Formation of creative activity of Primary School students on the basis of interdisciplinary communication*. PhD Thesis. Almaty.
- Leung A. (2020). Boundary crossing pedagogy in STEM education. *IJ STEM*, 7, 15.
- Orazakhynova N. A. (1993). *Interdisciplinary communication – one of the main ways to improve educational work (based on interdisciplinary communication in the Kazakh language)*. PhD Thesis. Almaty.
- Saurykova Zh.M. (2019). *Pedagogical conditions for the implementation of interdisciplinary communication in the context of the updated content of primary education*. PhD Thesis. Taldykorgan.
- Sharzadin A.M. (2008). *Improving the technological training of students on the basis of interdisciplinary communication (on the example of the specialty 050120 – vocational training)*. PhD Thesis. Karaganda.
- Turnai Ö., Bolatii M. (2015). Eğitimde Disiplinlerarası Yaklaşımın Kullanıldığı Tezlerin Analizi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Faculty of Education*. 34(1), 35-55.
- Yesnazar, A., Japbarov, A., Zhorabekova, A., Kabyzbekova, Z., Nuralieva, A., Elmira, U. (2021). Elementary school children's speech skills in interdisciplinary ICT communication. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*. 13(1), 147–159. <https://doi.org/10.18844/wjet.v12i4.5183>
- Yesnazar, A., (2022). *The formation of thinking and speech skills of Primary School students in interdisciplinary communication*. PhD Thesis. Almaty.
- Zhapbarov A. (2020) Teaching primary school subjects in interdisciplinary communication. *Bulletin of the Kazakh National Women's teacher training University*. 2 (82), 170-179.

STEAM’de Sanat Etkinliklerinin Öğrenime Etkisi: Karbon ve Oksijen Döngüleri

Burcu UYSAL ATALAY¹
ODTÜ Mezunları Ortaokulu

Saadet Deniz KORKMAZ²
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Özet

Problem Durumu:STEAM, bilim (Science), teknoloji (Technology), mühendislik (Engineering), sanat (Art) ve matematik (Mathematics) disiplinlerinin bir araya getirilerek sunulduğu bir eğitim yaklaşımıdır. Bu çalışmada STEAM yaklaşımı, öğrencilerin zihinlerinde anlamlandırmaları zor konulardan olan Madde Döngüleri konusunda kullanılmıştır. Su döngüsünü anlamakta zorlanmayan öğrenciler 8. sınıf düzeyine kadar basit düzeyde kimyasal tepkimelerle karşılaştıkları için Azot, Oksijen ve Karbon döngülerini öğrenme ve yapılandırmada zorluk yaşamaktadırlar. **Amaç:** Bu çalışma kapsamında canlılar için en önemli elementlerden olan ve birbirinden ayrı düşünülemeyecek olan Oksijen ve Karbon döngüleri hakkında farklı etkinlikler tasarlanarak konunun öğretilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda, Karbon döngüsü için öğrencilerden RAP şarkısı yazmaları, Oksijen: döngüsü için de model tasarımları istenmiştir. **Yöntem:** Çalışma 2022-2023 öğretim yılı ikinci döneminde Ankara’da bulunan bir ortaokulda 8. Sınıf Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği seçmeli dersi kapsamında yürütülmüştür. Araştırmada iki özdeş sınıfla çalışılmış bu sınıflardan biri deney diğeri kontrol grubu olarak seçilmiştir. Deney grubuna STEAM yaklaşımı çerçevesinde etkinlikler yapılmış, kontrol grubuyla ise ders öğretim programının öngördüğü etkinliklerle gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle araştırma deseni yarı deneysel desendir. **Bulgular ve Sonuç:** Çalışmada test-tekrar test yöntemiyle uygulanan ölçek Nacaroğlu ve diğerleri tarafından 2019 yılında geliştirilmiş olan “Madde Döngüleri ve Çevre Sorunları Başarı Testi” dir. Çalışma sonucunda, kullanılan her iki STEAM etkinliğinin de deney grubunda başarıyı kontrol grubuna göre artırdığı tespit edilmiştir. RAP şarkısı yazma etkinliğinin model tasarlama etkinliğine göre daha etkili olduğu söylenebilir. **Öneriler:** Madde döngüleri konusunun anlaşılabilmesi bu konuya daha fazla ders saati ayrılması ile mümkün olabilir. Bu amaçla öğretim programında değişikliğe gidilebilir. STEM etkinliklerinin öğrencilerle gerçekleştirilmesi için öğretmen eğitimleri düzenlenebilir ve etkinliklere zaman ayrılabilmesi için, STEM ayrıca bir seçmeli ders olarak verilebilir.

Anahtar Sözcükler

STEAM, Oksijen Döngüsü, Karbon Döngüsü, Sanat, Model Tasarımı

Giriş

STEM, Fen (science), Teknoloji (technology), Mühendislik (engineering) ve Matematik (mathematics) disiplinlerini içeren bir kısaltmadır ve ilk kez Amerikan biyolog ve The National Science Foundation'ın yöneticisi olan Judith Aitken Ramaley tarafından 2001 yılında tanıtılmıştır (National Research Council (NRC), 2011). Bu kavram, Fen Bilimleri, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik eğitimi içeren bir yaklaşım olarak mevcut öğretim programlarının önemli bir bileşeni olarak kabul edilir (Berlin & Lee, 2005; Kuenzi, 2008; Reiss & Holman, 2007).

Ülkelerin bilimsel ve ekonomik başarılarına katkı sağlayabilmesi için STEM disiplinlerinde yetkin bireylerin sayısının artırılması önemlidir (Stohlmann ve diğerleri, 2012; Şahin ve diğerleri, 2014; Tunkham ve diğerleri, 2016). STEM eğitimi, öğrencileri 21. yüzyılın küresel ekonomisine hazırlamayı ve üniversiteye ve istihdama girebilmeleri için sağlam bir STEM bilgisi edinmelerini amaçlar (Cachaper ve diğerleri, 2008; Hynes & Santos, 2007; Becker & Park, 2011). STEM'in hedefi, öğrencilere akademik disiplinleri gerçek dünya sorunlarıyla ilişkilendirerek Fen, Teknoloji, Sanat, Mühendislik ve Matematik

¹ Sorumlu Yazar. Öğretmen, ODTÜ Mezunları Ortaokulu, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, burcuuysal08@gmail.com , ORCID: 0000-0002-3520-4324

² Prof. Dr., Saadet Deniz KORKMAZ, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, sduysal@ogu.edu.tr , ORCID:0000-0003-3677-5388

konularını okul, toplum, iş ve girişimlerinde kullanarak, küresel ekonomide rekabet edebilecek bilimsel yaratıcılığı ve inovasyonu teşvik etmektedir (Sanders, 2009).

STEM eğitimi, keşfetme, yaratma, araştırma, sonuçları önceden tahmin etme ve sorunlara çözüm bulma gibi kritik düşünme süreçlerini teşvik eder ve sadece problem çözme becerilerini değil, aynı zamanda sorunları tanımlama ve çoklu çözüm önerileri geliştirme yeteneklerini de geliştirir (Mercin, 2019). Sanat (Art=A) da bu sürece dahil edilerek STEAM (Science, Technology, Engineering, Art, Mathematics) eğitim yaklaşımı ortaya çıkmıştır. STEM eğitimi, bilim insanları ve mühendislerin ürün ve projeler geliştirirken eksik gördükleri hayal gücü ve estetik anlayışın geliştirilmesine de odaklanır. Örneğin, bir öğrenci bir robot yapmak için fiziği, matematiği ve biyolojiyi öğrenebilir, ancak robotun estetik formunu oluşturmak için sanata ihtiyaç duyar. Sanat, aynı zamanda öğrencilere farkındalık oluşturmayı, risk alma cesareti kazandırmayı, özgüveni artırmayı, sorumluluk duygusunu teşvik etmeyi ve girişimciliği desteklerken yaratıcılığı geliştirme özelliklerine sahiptir.

Sanat, düşüncelerin ve hayallerin görsel, işitsel veya yazılı bir şekilde ifade edilmesine yardımcı olur ve bu, günümüzün rekabetçi ortamında üretilen ürünlerin benzersiz ve çekici olmasına katkıda bulunur. Bu nedenle, sanatın sağladığı bu özellikler, STEAM eğitim yaklaşımının önemli bir parçası haline gelmiştir.

Ülkemizde 2023 vizyon ve hedeflerine ulaşmak için Milli Eğitim Bakanlığı, STEM eğitimi konusunda çeşitli çalışmalar yapmıştır (MEB-YEGİTEK, 2016). Ancak, bu çalışmaların henüz yeterli seviyede olmadığı ve eksikliklerin bulunduğu belirtilmektedir (TÜSİAD, 2017; MEB, 2017). Aynı zamanda STEM eğitimi ile ilgili raporlarda, STEM disiplinlerinde bilgi ve beceri sahibi bireylere olan ihtiyaç vurgulanmıştır (MEB-YEGİTEK, 2016). Bu eksiklikleri gidermek için ülkemizde çeşitli üniversiteler ve kuruluşlar STEM eğitimi konusunda çeşitli projeler ve etkinlikler düzenlemektedirler.

STEM eğitimi, 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeyi amaçlayan önemli bir eğitim yaklaşımıdır ve sanatın da bu yaklaşıma dahil edilmesi, STEAM eğitimi olarak adlandırılmıştır. Bu yaklaşım, bilimsel ve matematiksel becerilerin yanı sıra yaratıcılık, estetik ve düşünsel esnekliği teşvik eder. Ülkelerin gelecekteki başarıları için STEM eğitimine ve STEAM yaklaşımına verilen önem giderek artmaktadır.

STEAM eğitiminin kullanılması ile ilgili alan yazın incelendiğinde aşağıdaki bazı çalışmalar listelenebilir. Özel yetenekli öğrenciler için STEAM etkinlikleri geliştirilmiş (Gökyokuş ve diğerleri, 2020; Tüzün & Tüysüz, 2018), sanatsal becerilerin STEAM etkinliklerinde yaratıcı düşünme, işbirliği ve tasarım becerileri üzerinde etkileri araştırılmış (Shatunova ve diğerleri, 2019; Madenci & Yılmaz, 2019; Sousa & Pilecki, 2021), Sanal astronomi müzesi tasarlama yönelik bir STEAM etkinliği yapılmış (Kızılay, 2021), Ortaokul düzeyinde çeşitli disiplinlerde STEAM etkinlikleri uygulanmış, görüşler alınmış ve ayrıca ölçek geliştirilmiş (Arık & Özdemir, 2019; Öztaş, 2022; Akçin, 2023; Şat, 2023; Güneş & Usta, 2022), İlkokul düzeyinde STEAM etkinliklerinin uygulanmış (Uştu, 2019), Ortaokul öğrencilerinin STEAM Alanlarıyla ilgili algılarının meteforlar aracılığıyla belirlenmesi (Gülhan & Şahin, 2020), Okul öncesi eğitimde (Munawar, 2019; Kardeş, 2020; Ashurova, 2022; Ören & Şahiner, 2022; Yıldız & Zengin, 2023; Inomjonovna, 2023), Engelli öğrenciler için (Öz ve diğerleri, 2023) etkileri incelenmiştir.

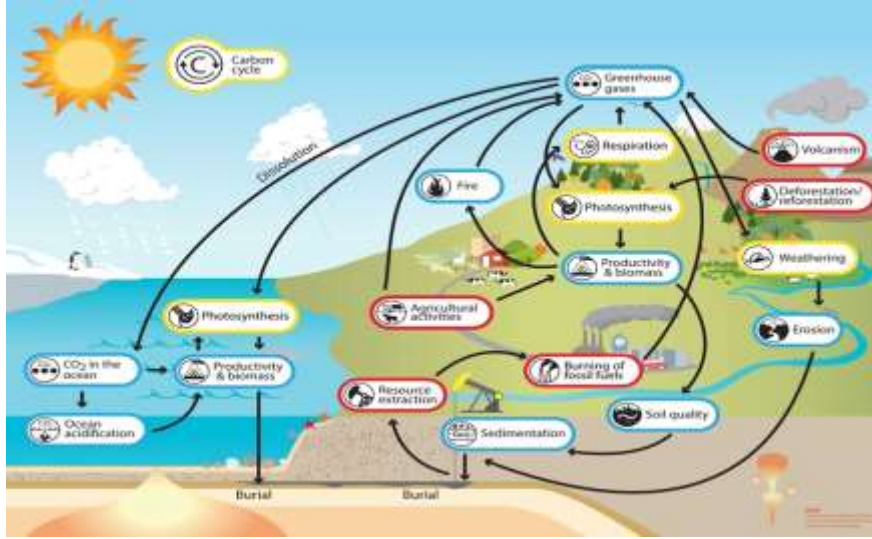
Kavramsal Çerçeve

Canlıların yaşamı için gerekli maddelerin canlı ve cansız çevre arasındaki dolanımına madde döngüsü denir. Çalışma kapsamında karbon ve oksijen döngüleri incelenmiştir.

Karbon döngüsü.

Canlıların yapısını oluşturan en temel elementlerden biri karbondur. Karbon; karbonhidrat, protein, yağ, vitamin gibi temel besinlerin yapısını oluşturur. Doğada dolaşıma katılan en önemli karbon bileşiği karbondioksittir. Fotosentez olayı sonucu karbondioksit gazının yapısındaki karbon, besinlerin yapısına geçer. Oluşan besin, besin zinciri ile diğer canlıların yapısına geçer. Canlıların ölmesi ile ayrıştırıcılar canlıların yapısındaki karbonun bir kısmını karbondioksite dönüştürerek bunun tekrar havaya karışmasını sağlar. Havadaki karbondioksin artmasını sağlayan en önemli etkenlerden biri de fosil yakıtlardır. Fosil

yakıtlar, bitki ve hayvan kalıntılarının zamanla toprağın altında sıkışması sonucu oluşmaktadır. Dolayısıyla fosil yakıtların yapısında karbon bileşikleri bulunmaktadır. Fosil yakıtların yakılması sonucu karbondioksit ve diğer atık gazlar oluşmaktadır. Karbonun doğada canlılar, toprak ve hava arasında oluşan çevrimine karbon döngüsü denir. Şekil 1’de karbon döngüsü şeması görülmektedir.

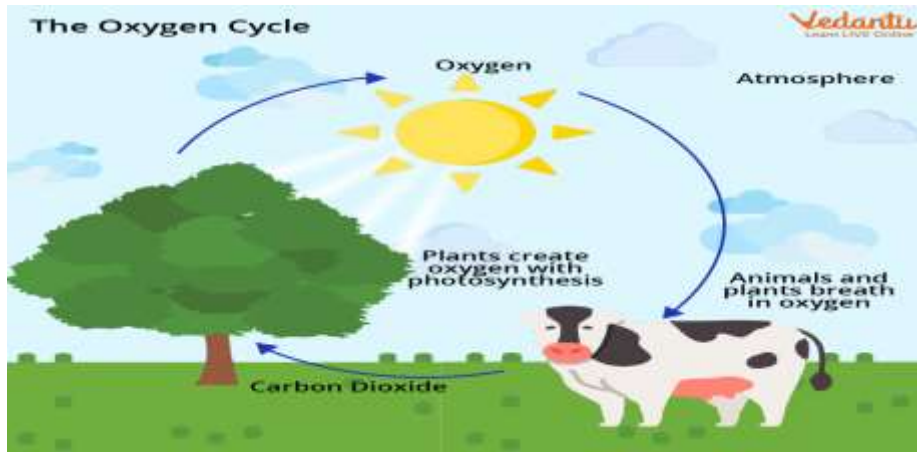


Şekil1. Karbon Döngüsü Şeması

(Kaynak: <https://ugc.berkeley.edu/background-content/carbon-cycle/>)

Oksijen döngüsü.

Canlıların bir kısmı yaşamları için gerekli enerjiyi, havada bulunan oksijen gazının kullanıldığı solunum olayı ile sağlar. Canlılar solunum olayında havadaki oksijeni alıp karbondioksit verirler. Havadaki oksijenin tükenmesini fotosentez olayı önler. Fotosentez yapan canlılar havadaki karbondioksit gazını kullanarak oksijen gazı üretirler. Solunum olayı sonucunda havadaki oksijen tüketilirken fotosentez sonucunda üretilir. Doğada oksijen gazının bu çevrimine oksijen döngüsü denir. Şekil 2’de Oksijen döngüsünün şeması görülmektedir.



Şekil2. Oksijen Döngüsü Şeması

(Kaynak: <https://www.vedantu.com/evs/about-oxygen-cycle>)

Çalışmanın Önemi ve Amacı

STEM kavramı son dönemde oldukça popüler olduğundan ilgili çalışma sayısı fazla olsa da fen bilimleri alanında madde döngüleri konusunda yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. STEAM eğitiminin derslere entegrasyonunun sağlanabilmesi için dersin kazanımlarıyla ilişkilendirilmiş uygulamalı STEAM etkinliklerinin geliştirilmesine ve bu etkinliklerin öğrenci başarılarına etkisini ortaya koyan çalışmalara ihtiyaç vardır.

Çalışmada STEAM'in Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre (FTTÇ) kazanımlarının içerisinde bulunan Fen eğitiminin alt temalarını ne ölçüde etkilediğini araştırmak amaçlanmıştır. Madde döngüleri konusunun öğrencilerin zihinlerinde anlamlandırabilmelerini kolaylaştırabilmek adına, bazı etkinlikler planlanmıştır. Ayrıca, Karbon ve Oksijen döngüleri anlatılırken farklı etkinliklerin kullanılması, hangi etkinliğin öğrenme sürecinde daha etkili olduğunu belirlemeye yönelik bir sonuca ulaşmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda, STEAM'in sanat faktörünün öğretim sürecinde neden-sonuç ilişkisi kurmada ne kadar etkili olduğunu belirlemeyi amaçlamaktadır.

Araştırmaya şu sorulardan yola çıkılmıştır;

1. “Oksijen ve Karbon döngülerinin öğretiminde STEAM'in bir parçası olan sanat faktörünün etkisi var mıdır?

i. Deney grubu ile kontrol grubunun Karbon ve Oksijen Döngülerine ilişkin başarıları, eğitim öncesinde anlamlı bir fark göstermekte midir?

ii. Deney grubu ile kontrol grubunun Karbon ve Oksijen Döngüsüne ilişkin öntest ve son test puan farkları, çalışma sonrasında anlamlı bir ilişki göstermekte midir?

2. “Oksijen ve Karbon döngülerinin öğretiminde hangi STEAM etkinliğinin daha çok etkisi vardır?

i. STEAM etkinliklerinde kullanılan yöntemler arasında ön ve son test başarı puanlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desenler, araştırmacının kontrolü altında, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini keşfetmek için gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma alanıdır (Karasar, 2005). Yarı deneysel desen ise bütün değişkenlerin kontrol altına alınmasının mümkün olmadığı durumlarda özellikle eğitim alanındaki araştırmalarda en çok kullanılan deneysel desendir. Bu modelde gruplar yansız atama yoluyla deney ve kontrol grubu olarak oluşturulur (Balcı, 2001; Büyüköztürk, 2007).

Araştırmada iki özdeş sınıfla çalışılmış bu sınıflardan biri deney diğeri kontrol grubu olarak seçilmiştir. Deney grubuna STEAM yaklaşımı çerçevesinde etkinlikler yapılmış, kontrol grubunda ise konu ders öğretim programının öngördüğü şekilde işlenmiştir. Bu nedenle araştırma deseni yarı deneysel desendir. Çalışma sırasında evren ve örneklem seçilmemiş, bunun yerine çalışma grupları alınıp grupların eşitliği üzerinde durulmuştur.

Veri Toplama Aracı

Çalışmanın ölçme araçları bakımından deseni nicel olarak belirlenmiştir. Çalışmada test- tekrar test yöntemiyle uygulanan ölçek Nacaroğlu ve diğerleri tarafından 2020 yılında geliştirilmiş olan “Madde Döngüleri ve Çevre Sorunları Başarı Testi” dir. Test çoktan seçmeli 30 sorudan oluşup, iç tutarlılık katsayısı KR 20; 0,81 olarak hesaplanmıştır. Ölçek kullanım izni e-posta yoluyla alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılı 2. Döneminde Ankara'da bulunan bir devlet ortaokulunda, Çevre eğitimi ve iklim değişikliği seçmeli dersini alan 2 şube 38 adet 8. Sınıf öğrencisi ile yapılmıştır.

Verilerin Analizi

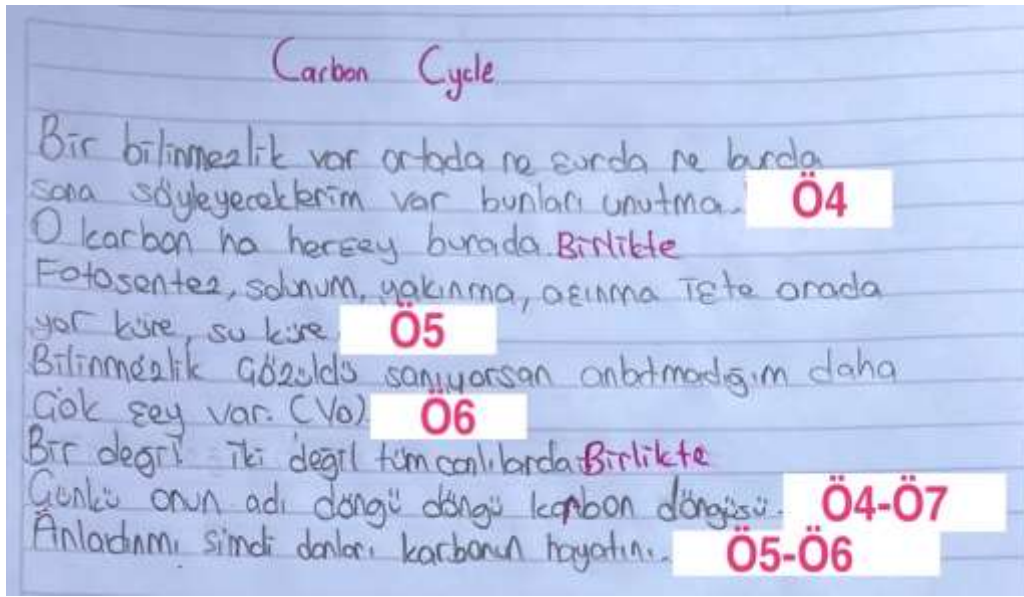
Verilerin analizinden betimsel ve anlam çıkarıcı istatistiklerinden SPSS 20. paket programı kullanılarak t testi ve tek yönlü ANOVA testi yapılarak analizinden yararlanılmıştır. Kullanılan ölçekte karbon döngüsü ile ilgili maddeler 1,2,3 ve 7., oksijen döngüsü ile ilgili maddeler ise 6,10,14 maddelerdir. Bu maddelerin analizinden elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Çalışma Süreci

Çalışmanın uygulama süreci iki aşamalı olarak gerçekleşmiştir. İlk aşama Karbon döngüsü için yapılan etkinlik, ikinci aşama ise Oksijen döngüsü için yapılan etkinliktir.

1.Etkinlik: Karbon Döngüsü Rap Şarkısı

Karbon döngüsü için, konu hakkında bilgilendirilmiş olan deney grubu öğrencilerinden bir rap şarkısı yazmaları istenmiştir. Şekil3'de öğrencilerin yazdıkları şarkı görülmektedir. STEAM yaklaşımıyla, bilim sanatla birleştirilerek kalıcı öğrenme sağlanması amaçlanmıştır.



Şekil3. Öğrencilerin yazdıkları rap şarkısı

2.Etkinlik: Oksijen Döngüsü Modeli

Oksijen Döngüsü için öğrencilerden getirecekleri malzemeler ile 3 boyutlu bir model tasarımları istenmiştir. Model tasarımıyla STEAM'in en önemli boyutlarından olan mühendislik tasarım süreci gerçekleştirilmiştir. Çalışma öncesinde konu hakkında bilgiler verilmiştir. Çalışma sırasında özgür bırakılan öğrencilere tasarım için 30 dakika süre verilmiş, estetik ve kullanışlı bir model tasarımı yapmaları istenmiştir. Önce nasıl yapacaklarını planlayan öğrenciler iş bölümü yaparak verilen süre içinde tasarımlarını tamamlamak için çalışmışlardır. Bu süreçte çalışma yapan 4 grup olmasına rağmen, verilen sürede, aşağıda şekilde görülen tek bir grup ürünü tamamlanmıştır. Bu çalışma ile sadece ürün tasarlamak değil tasarlanan ürünü verilen sürede tamamlayabilmenin önemini göstermiştir. Bu da STEAM in en önemli hedeflerinden biridir.



Şekil4. Öğrencilerin Modeli hazırlama aşamaları ve tamamlanmış-kullanılabilir Karbon Döngüsü Modeli Şekil5'te henüz tamamlanmamış diğer modeller gösterilmektedir.



Şekil5. Diğer grupların karbon döngüsü modelleri

Bulgular ve Sonuçlar

➤ *Deney grubu ile kontrol grubunun Karbon ve Oksijen Döngülerine ilişkin başarıları, eğitim öncesinde anlamlı bir fark göstermekte midir?*

Araştırmada yürütülen eğitim çalışmalarının etkililiğini ölçebilmek için öncelikle ön testte deney ve kontrol grubunun birbirine denk olduğunun tespit edilmesi gerekmektedir. Bu amaçla madde döngülerine ilişkin başarılarını gösteren ön test puanları üzerinde bağımsız gruplar t testi yapılmış, testin sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo1. Ön test puanları bağımsız gruplar t testi

Testler	Gruplar	N	X	S	Levene's Testi		Sd	t	p
					F	p			
karbon_on	KONTROL	19	1,84	1,385	1,208	0,279	0,318	0,633	0,531
	DENEY	19	1,58	1,17			0,268	0,633	0,531
oksijen_on	KONTROL	19	2,05	0,911	0,016	0,901	0,209	1,091	0,282
	DENEY	19	1,74	0,872			0,2	1,091	0,282

Kontrol ve deney grubunun öntest puan ortalamaları Karbon Döngüsü için 1,84 ve 1,58; Oksijen Döngüsü için 2,05 ve 1,74 bulunmuştur. Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda bu iki grup arasında her iki test için de istatistiksel olarak bir farklılık bulunamamıştır ($t_1=0.633$, $p_1>0.05$ ve $t_2=1.091$, $p_2>0.05$). Bu durum kontrol ve deney grubu öntest

puan ortalamalarının istatistiksel olarak birbirinden farklı olmadığını desteklemektedir. Diğer bir deyişle her iki grup da eğitim öncesinde özdeşdir.

➤ *Deney grubu ile kontrol grubunun Karbon ve Oksijen Döngüsüne ilişkin öntest ve son test puan farkları, çalışma sonrasında anlamlı bir fark göstermekte midir?*

Deney ve kontrol grubunun karbon ve oksijen döngülerine ön ve son test ilişkin puan farklarının arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları aşağıdaki Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo2. Ön test ve son test puan farkları ANOVA analizi sonuçları

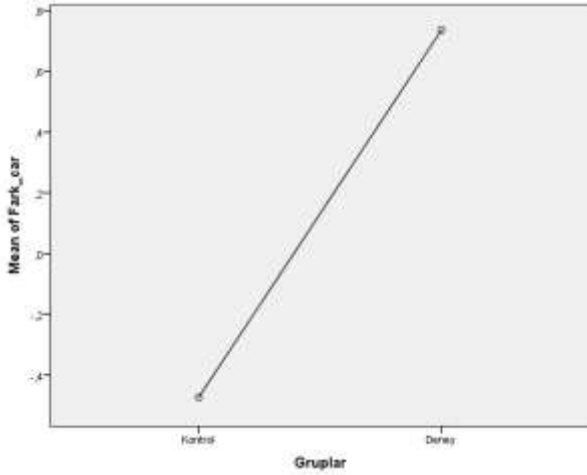
Testler	Gruplar	N	X	S	Levene's Testi		Sd	t	p
					F	p			
Fark_car	Kontrol	19	-0,4737	1,02026	0,882	0,354	0,23406	-3,286	0,002
	Deney	19	0,7368	1,24017					
Fark_oks	Kontrol	19	-0,1579	0,68825	1,29	0,264	0,15789	-2,623	0,013
	Deney	19	0,5263	0,90483					

Kontrol ve deney grubunun öntest ve sontest fark ortalamaları sırasıyla karbon döngüsü için -,4737 ve ,7368 Oksijen döngüsü için -,1579 ve ,5263 bulunmuştur.

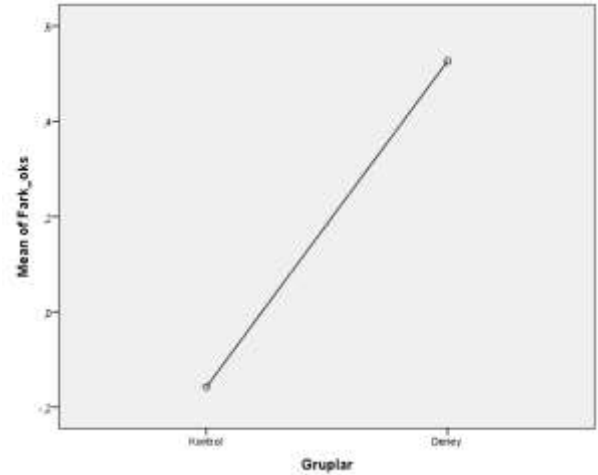
Yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda her iki test için de $p < 0,05$ olduğu saptanmıştır. Bu durum deney ve kontrol grubu arasında farklılık olduğu ve bu farkın deney grubu lehinedir.

➤ *STEAM etkinliklerinde kullanılan yöntemler arasında ön ve son test başarı puanlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?*

1.Karbon Döngüsü/RAP Şarkısı Yazma Etkinliği



Grafik 1. Karbon Döngüsü Ön ve Son Test Puan Farklarının gruplara göre karşılaştırmalı Tek Yönlü ANOVA analizi grafiği



Grafik 2. Oksijen Döngüsü Ön ve Son Test Puan Farklarının gruplara göre karşılaştırmalı Tek Yönlü ANOVA analizi grafiği

2.Oksijen Döngüsü/Model Tasarlama Etkinliği

Tek yönlü ANOVA analizi ve sonucunda oluşturulan grafikler incelendiğinde;

Karbon döngüsü kapsamında yapılan RAP şarkısı yazma etkinliği sonucunda kontrol ve deney grubu arasında ön ve son test puanları sonuçlarının Oksijen döngüsü kapsamında yapılan Model tasarımı etkinliği sonuçlarına göre daha fazla fark olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Öneriler

- Deney ve kontrol gruplarının madde döngüleri başarısı ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durumda uygulama öncesinde grupların birbirine denk olduğu görülmüştür. Her iki grubun da madde döngülerine ilişkin başarısı ön test ve son test ortalama puanlarında artış görülmüştür.
- Deney ve Kontrol grubunun madde döngüleri başarısı ön test ve son test fark ortalamaları değerlendirildiğinde deney grubunun başarısının kontrol grubuna göre daha fazla yükseldiği görülmüştür. Bu durum, STEM etkinlikleri ile öğretimin normal öğretime göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir.
- Maddeler bazında öntest ve sontest puanları analizi sonucunda hem rap şarkısı yazmanın, hem de model oluşturmanın öğrenmeyi olumlu etkilediği, fakat RAP şarkısı yazmanın model tasarımına göre daha etkili olduğu sonucuna varılabilir.
- Öğrencilerle yapılan STEAM etkinlikleri sayesinde paylaşma, özgüven, üretkenlik, problem çözebilme becerisi, el becerileri, teknolojiyi kullanabilme becerisi, yansıtıcı düşünme, grup çalışması, araştırma becerisi, anlamlı öğrenme, aktif katılım gibi 21.yüzyıl becerilerini kazandırma noktasında olumlu sonuçlar verdiği anlaşılmaktadır.
- Bu durum STEAM etkinliklerinin 21.yüzyıl becerilerini geliştirdiğini ortaya koyan araştırma sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir (Çakır vd., 2016; Şahin vd., 2014; Tunkham vd., 2016).
- Madde döngüleri konusu, 8. Sınıfın Fen Bilimleri müfredatındaki son üniteler ile seçmeli çevre ve iklim değişikliği dersinde öğretilmektedir. Bu konuyu kazanımlarda daha önceki yıllarda ve ilk dönemin ortalarına almak öğrenme için olumlu etki yaratabilir.
- Öğrencilerin derse ilgilerini artırmak ve konuların akılda kalıcılığını yükseltmek için STEAM etkinliklerine daha fazla yer vermek gerekmektedir.
- Etkinliklerin tasarlanması önem taşımaktadır. Öğretmen adaylarına üniversitelerde ve aktif görevdeki öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilerek STEAM etkinlikleri artırılabilir.
- Etkinliklerin uygulanabilmesi için müfredatta yeterli zaman bulabilmek adına STEM adı altında bir seçmeli ders müfredata eklenebilir.

Kaynakça

- Akçin, N. R. (2023). *Bilim sanat merkezlerinde görevli öğretmenlerin ve öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin STEAM eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi* (Master's thesis).
- Arık, S., & Özdemir, E. B. (2019). En Güçlü, En Uzun ve En Güzel İskelet Benim İskeletim: Bir STEAM Etkinliği.
- Ashurova, Z. M. (2022). Using STEAM Technology in Preschool Education. *European journal of innovation in nonformal education*, 2(6), 6-10.
- Balcı, A. (2006). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler (6.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Becker, K. H., & Park, K. (2011). Integrative approaches among science, technology, engineering, and mathematics (STEM) subjects on students' learning: A meta-analysis. *Journal of STEM education: Innovations and research*.

-
- Berlin, D. F., & Lee, H. (2005). Integrating science and mathematics education: Historical analysis. *School Science and Mathematics*, 105(1), 15-24.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (8. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cachaper, C., Spielman, L. J., Soendergaard, B. D., Corwin, S., Dietrich, C., Rosenzweig, M., ... & Fortune, J. (2008). Universities as Catalysts for Community Building among Informal STEM educators: The Story of POISED. In *American Educational Research Association Annual Meeting, March 2008, Out of School Time SIG*.
- Çakır, R., Ozan, C. E., Kaya, E., & Buyruk, B. (2016). The impact of FeTeMM activities on 7th grade students' reflective thinking skills for problem solving levels and their achievements. *Participatory Educational Research (PER)*, 4, 182-189.
- Gökyokuş, S., Kılıç, M., Abacı, H. S., Arslan, E., & Tüzün, Ü. N. (2020). Özel Yetenekli Öğrencilerin Öğretim Ortamlarının Zenginleştirilmesinde Argümantasyon Temelli STEAM Etkinlikleri Geliştirme. *Çocuk ve Medeniyet*, 5(10), 401-418.
- Gülhan, F., & Şahin, F. (2018). The effects of STEAM (STEM+ Art) activities 7th grade students' academic achievement, STEAM attitude and scientific creativities. *Journal of Human Sciences*, 15(3), 1675-1699.
- Güneş, D., & Usta, N. D. (2022). Küresel Isınmaya Yönelik Dijital Oyun Tasarlama Tabanlı STEM Etkinlik Örneği. 128-160.
- Hynes, M., & Dos Santos, A. (2007). Effective teacher professional development: Middle-school engineering content. *International Journal of Engineering Education*, 23(1), 24.
- Inomjonovna, R. I. (2023). STEAM education is one of the main trends in the world. *Journal of new century innovations*, 21(2), 27-32.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (18. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kardeş, S. (2020). Okul öncesi eğitim programının 21. yüzyıl becerileri ve STEAM eğitimi bağlamında incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(2), 109-119.
- Kızılay, E. (2021). Sanal Astronomi Müzesi Tasarlamaya Yönelik Bir STEAM Etkinliği. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 4(2), 81-90.
- Kuenzi, J. J. (2008). Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education: Background, federal policy, and legislative action.
- Madenci, A., & Yılmaz, İ. (2019). Sanatsal becerilerin STEAM etkinliklerinde yaratıcı düşünme, işbirliği ve tasarım becerileri üzerine etkileri. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 3(4), 52-63.
- MEB – YEĞİTEK (2016). *STEM Eğitimi Raporu*. Milli Eğitim Bakanlığı- Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. Ankara.
- Mercin, L. (2019). Steam eğitiminde sanatın yeri . İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi , 9 (19) , 28-41 . DOI: 10.16950/iujad.514132
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2017). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi öğretim programı. Ankara.
- Moomaw, S. (2013). Teaching STEM in the early years: Activities for integrating science, technology, engineering, and mathematics. *Redleaf Press*.
- Munawar, M., Roshayanti, F., & Sugiyanti, S. (2019). Implementation of STEAM (Science Technology Engineering Art Mathematics)-based early childhood education learning in Semarang City. *CERIA (Cerdas Energik Responsif Inovatif Adaptif)*, 2(5), 276-285.

Nacaroğlu, O., Bektaş, O. & Kızılkapan, O. (2020). Madde Döngüleri ve Çevre Sorunları Konusunda Başarı Testi Geliştirme: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28 (1) , 36-51 . DOI: 10.24106/kefdergi.3374

National Research Council. (2011). *Report of a workshop on the pedagogical aspects of computational thinking*. National Academies Press.

Ören, M., & Şahiner, D. (2022). *Okul öncesi eğitimde STEAM eğitim yaklaşımından esinlenerek 5E öğrenme modeli ile fen uygulamaları: bir eylem araştırması* (Master's thesis).

Öz, A. Y., Öz, Y. Ö., Gökyokuş, S., & Tüzün, Ü. N. (2023). Bir STEAM Uygulaması: Görme Engelli Öğrenciler İçin Bir Paleontoloji Kütüphanesi Yapılandırma. *Bilim Armonisi*, 6(1), 82-91.

Öztaş, B. E. (2022). *Steam yaklaşımında matematiksel modellemenin kullanılmasının 8. sınıf öğrencilerin çevre farkındalıklarına, sanata yönelik ilgilerine ve matematik öz yeterliliklerine etkisinin incelenmesi* (Master's thesis, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi).

Reiss, M., & Holman, J. (2007). STEM Working Together for schools and colleges. *The Royal Society handbook of research on environmental education*.

Sanders, M. (2009). *The poetry of Chartism: aesthetics, politics, history* (No. 62). Cambridge University Press.

Shatunova, O., Anisimova, T., Sabirova, F., & Kalimullina, O. (2019). STEAM as an innovative educational technology. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(2), 131-144.

Sousa, D. A., & Pilecki, T. (2021). *STEM'den STEAM'e: Sanatı Entegre Eden Beyne Uyumlu Stratejiler ve Dersler*. Aba Organizasyon Eğitim Danışmanlık Yayıncılık Ve Pazarlama Aş.

Stohlmann, M., Moore, T. J., & Roehrig, G. H. (2012). Considerations for teaching integrated STEM education. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 2(1), 4.

Şahin, A., Ayar, M. C., & Adiguzel, T. (2014). STEM related after-school program activities and associated outcomes on student learning. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(1), 309-322.

Şat, M. (2023). Design And Development Of E-Textile Supported Steam-Based Activities For The Professional Development Of Middle School Science Teachers. (Ph.D. - Doctoral Program, Middle East Technical University.)

Tunkham, P., Donpudsa, S., & Dornbundit, P. (2016). Development of STEM activities in chemistry on “protein” to enhance 21 st century learning skills for senior high school students. *Silpakorn University Journal of Social Sciences, Humanities, and Arts*, 16(3), 217-234.

TÜSİAD. (2017). 2023'e doğru Türkiye'de STEM gereksinimi. http://tusiad.org/tr/tum/item/download/8649_50851324e41c6e46cab3e6ea3b37411a

Tüzün, Ü. N., & Tüysüz, M. (2018). Özel yetenekli bireylerin öğretmenleri için STEAM eğitimi. *Talent*, 8(1), 16-32.

University of California Museum of Paleontology. (2023). *Carbon Cycle*. <https://ugc.berkeley.edu/background-content/carbon-cycle/>

Uştu, H. (2019). *İlkokul düzeyinde bütünleşik STEM/STEAM etkinliklerinin uygulanması: Sınıf öğretmenleriyle bir eylem araştırması*. (Doctoral dissertation, Necmettin Erbakan University (Turkey)).

Verdantu. (2023). *What is Oxygen Cycle?*. <https://www.vedantu.com/evs/about-oxygen-cycle>

Yıldız, S., & Zengin, R. (2023). *Okul öncesi dönemde STEAM eğitimine genel bir bakış*. Ankara.

Esnek Personel İstihdamı Politikaları Bağlamında Özel Öğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleki Sorunları

Tarık SOYDAN¹

Ankara Üniversitesi

Özet

Türkiye’de, işletme yönetimi ilkelerinin kamu yönetimi alanına taşınmasını va’az eden yeni kamu yönetimi yaklaşımının egemen hale gelmesiyle, kamu personel sisteminde esnek biçimler ve uygulamalar yaygınlık kazanmaya başlamıştır. Neo-liberal eğitim politikalarının güç kazanması ile birlikte, eğitim alanında özel sektörleşme artmış ve özel okul sistemi hızla gelişmiştir. Devlet okullarındaki sözleşmeli ve ücretli öğretmenlik uygulaması bir yana, özel öğretim kurumlarında tümüyle esnek istihdam modeli geçerlidir. Özel okullarda görev yapan öğretmenler elverişsiz koşullarda istihdam edilmekte ve önemli mesleki sorunlar yaşamaktadır. Bu araştırmanın amacı, özel okul öğretmenlerinin yaşadıkları mesleki sorunları, öğretmen görüşlerine dayalı olarak analiz etmek ve değerlendirmektir. Araştırma, nitel araştırma prosedürlerine uygun olarak yürütülen bir durum çalışmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara kentinde, farklı tür ve düzeylerdeki özel öğretim kurumlarında öğretmen olarak görev yapan ve amaçlı olarak belirlenen 18 katılımcı oluşturmuştur. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma kapsamında toplanan veriler önce betimsel olarak değerlendirilmiş, sonra katılımcı görüşleri, içinde buldukları bağlama uygun olarak, analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlara göre katılımcılar, genel olarak, özel öğretim kurumlarında görev yapmaktan memnun değildir. Katılımcılar, genel olarak, atanma sorunu ya da elverişsiz bir yerleşim birimine atanma endişesi dolayısıyla özel okullarda görev yapmaktadır. Katılımcılara göre, özel sektörde görev yapmak, iş güvencesi, ücret düzeyi, ödeme yapısı, çalışma süreleri ve çalışma yoğunluğu, velilerle ilişkiler/veli beklentileri, idare ile ilişkiler/denetim gibi konularda önemli mesleki sorunlarla belirlenirken; bir kariyer planına sahip olmak, kendini yetiştirecek ortam bulmak, esnek bir biçimde görev yapmak gibi bazı ‘avantajlara’ sahiptir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, özel okul öğretmenlerinin ücretlerinin, geçmişte düzenlendiği gibi, kamu eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin maaş düzeyleri baz alınarak artırılması, iş ve kariyer güvencelerinin yasal olarak düzenlenmesi ve etkili bir şekilde denetlenmesi, sendikalaşmalarının önündeki engellerin kaldırılması, böylece yaşadıkları mesleki sorunlara kolektif olarak çözüm bulma kanallarının açılması gibi politika önerileri geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Özel okul öğretmenleri, özel öğretim kurumları, esnek istihdam, öğretmen sorunları.

Giriş

Türkiye’de özel okulların Osmanlı Tanzimat Dönemi’ne (1839) kadar geriye götürülebilecek bir tarihi vardır. Özellikle Islahat Fermanı (1856) ile birlikte gayri – Müslüm Osmanlı uyruklarının açtıkları okulların ve özellikle yabancı okulların sayısı artmış; Maarif Nizamnamesi’nin (1869) belirlediği çerçevede özel okullar Cumhuriyet Dönemi’ne kadar gelişimini sürdürmüştür. Cumhuriyet Dönemi’nde, 1928 yılında, Türk Eğitim Derneği kurulmuş ve bu dernek tarafından ilk Türk özel okulu açılmıştır. Bu dönemde okul sistemi disipline edilirken özel okullar da merkezi olarak denetlenmiştir.

Türkiye’de, sermaye birikiminde yaşanan sorunlar nedeniyle, 1960’lı yıllara kadar, özel öğretim kurumlarının gelişiminde önemli bir sıçrama gerçekleşmemiştir. 1961 Anayasası’nda, özel öğretim kurumlarının, devletin gözetimi ve denetimi altında, ilgili yasaların belirlediği çerçevede faaliyet yürütebilecekleri belirtilmiştir. 1965 yılında çıkarılan 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu ile özel öğretim kurumlarının yasal dayanağı oluşturulmuştur.

Türkiye’de 1980’li yıllarda, ihracata dönük kalkınma ya da dışa açık sermaye birikim modeli adı verilen liberal nitelikli ekonomik ve sosyal politikalara geçişle birlikte, diğer özel sektör etkinlikleri gibi, özel öğretim kurumları da devlet tarafından çeşitli yollarla desteklenmiş ve eğitim alanında özel sektörleşmenin gelişimi hızlanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı’nın 2022 istatistiklerine göre, örgün eğitim sisteminde toplam özel öğretim kurumu sayısı 14.179’dur. Bu kurumların 6246’sı okul öncesi, 2039’u ilkökul, 2284’ü ortaokul ve 3610’u lise düzeyindedir. Bu kurumlarda

¹ Doç.Dr. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, tsoydan@ankara.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6647-6218

toplam 1.578.233 öğrenim görmekte ve 163.975 öğretmen görev yapmaktadır. Özel öğretim kurumlarının toplam eğitim kurumları içindeki payı %20,1 ve bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin toplam öğrenciler içerisindeki payı %9'dur.

1982 Anayasası'nın 42. maddesine göre, "özel ilk ve orta dereceli okulların bağlı olduğu esaslar, devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak, kanunla belirlenir." Devlet, Milli Eğitim Sistemi'nin tümünü müfredat ve eğitim – öğretim faaliyetleri olarak denetler. 2007 yılında çıkarılan 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu'nun 6. maddesine göre, "kurumlarda gerçekleştirilen eğitim-öğretim, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen Türk Milli Eğitiminin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olmalıdır." Kanun'un 8. maddesine göre, "özel okullarda gerçekleştirilen eğitim-öğretim ve yönetim hizmetleri, asıl görevi bu kurumlarda olan yönetici ve eğitim-öğretim elemanları tarafından gerçekleştirilmelidir." Özel öğretim kurumlarında yönetici ve eğitici olarak görev yapacak kişiler, "en az dengi resmi öğretim kurumlarına atanabilmek için gerekli nitelik ve şartları" taşımalıdır.

Özel Öğretim Kurumları Kanunu'nun 9. maddesinde özel öğretim kurumlarında görev yapan personelin çalışma esasları ve koşulları düzenlenmiştir. Buna göre:

"Kurumlarda çalışan yönetici, öğretmen, uzman öğretici ve usta öğreticiler ile kurucu veya kurucu temsilcisi arasında yapılacak iş sözleşmesi, en az bir takvim yılı süreli olmak üzere yönetmelikte belirtilen esaslara göre yazılı olarak yapılır. Mazeretleri nedeniyle kurumdan ayrılan öğretmen ve öğreticilerin yerine alınacak olanlar ile devredilen kurumların yönetici, öğretmen ve öğreticileri ile bir yıldan daha az bir süre için de iş sözleşmesi yapılabilir. Sosyal yardım kapsamındaki ek ödemeler, bütçe kanunlarıyla resmi okul öğretmen ve personeline sağlanan haklara denk olarak okul öğretmenlerine ve personeline de ödenir. Sosyal yardım kapsamındaki ek ödemelerden gelir vergisi kesilmez. Kurumlardaki ek ders ücreti miktarı, resmi okullar için tespit edilen miktardan az olamaz..."

Maddede görüldüğü gibi, özel öğretim kurumlarında görev yapan personel yıllık sözleşmelere tabidir. Personele yapılan sosyal ödemeler devlet kurumlarındaki ile denk olmalı ve öğretmenlerin ek ücretleri devlet okullarında görev yapan personele ödenenden düşük olmamalıdır. Ancak kanundaki personel lehine düzenlemelerin pratikte bir karşılığı olduğunu söylemek mümkün değildir.

5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu'nun uygulama esaslarını belirlemek için 2012 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği çıkarılmıştır. Bu yönetmelikte gerek özel öğretim kurumlarına gerekse bu kurumlarda görev yapan personele ilişkin ayrıntılı hükümler bulunmaktadır. Yönetmeliğin 43. maddesine göre,

"4857 sayılı İş Kanunu'nun hükümlerine göre kurucu veya kurucu temsilcileri ile eğitim personeli arasındaki iş sözleşmeleri, bu Yönetmeliğin ekinde yer alan sözleşme formu esas alınarak en az bir yıl süreli olmak üzere üç nüsha düzenlenir ve taraflarca imzalanır. Bu sözleşmelerin bir nüshası, çalışma izni düzenlenmek üzere ilgili mercide, bir nüshası kurucu veya kurucu temsilcisinde kalır, diğer nüshası ise sözleşmeye taraf olan personele verilir. Ancak;

- Mazeretleri nedeniyle dönem içerisinde görevlerinden ayrılanların yerine görevlendirilecek eğitim personeli,
- Devredilen kurumlarda devredilmeden önce görev yapan eğitim personeli,
- Ders saati ücretli olarak görevlendirilecek eğitim personeli ile bir yıldan daha az süreli iş sözleşmesi yapılabilir..."

Yukarıdaki maddede görüldüğü gibi, personel ile İş Kanunu hükümlerine göre yıllık sözleşmeler yapılabilir. Ders saati ücreti ile görevlendirilecek, ki birçok özel öğretim kurumunda (özellikle İngilizce, Resim, Müzik gibi dersler için) öğretmenler bu şekilde istihdam edilmektedirler, bir yıldan daha az süreli iş sözleşmesi yapılmasına cevaz verilmiştir.

Türkiye'de kamu hizmetleri alanını yeni kamu yönetimi yaklaşımı doğrultusunda düzenlenmeye dönük politikalar, özellikle personel istihdamı boyutuyla, giderek yaygınlaşmaktadır. Yeni kamu yönetimi yaklaşımı, işletme yönetimi ilkelerinin kamu yönetimi alanına taşınmasını hedefleyen; asgari devlet (işlevi salt savunma ve yargılamaya indirgenmiş devlet), bürokratik olmayan yönetim (yönetişim), yerleşme, piyasa koşullarına uyarlanmış kamu hizmetleri (ticarileşme), özel sektörleşme, performans yönetimi, stratejik planlama ve esnek personel düzenlemeleri gibi bir dizi politikayı bünyesinde barındıran bir yaklaşımdır (Hood, 1991 ; Larbi, 1999 ; Manning, 2001 ; Hague, 2013).

Personel istihdamında esneklik, çalışma süreleri, biçimleri, mekânı, çalışan ücretlerinin türü ve miktarı gibi bir dizi unsurun, sabit kurallara dayalı olmaksızın belirlenmesi anlamına gelmektedir. Çalışma ilişkileri düzeni açısından, statü hukukundan uzaklaşma, sözleşme hukukuna yaklaşma, piyasacı usullere uygun bir personel istihdamına yönelme esnek istihdam bağlamı içinde bulunmaktadır (Soydan, 2018). Öğretmenlerin istihdam biçimi ve çalışma koşulları, ifa ettikleri hizmetin niteliği açısından, büyük önem taşımaktadır. Türkiye'de, kamu eğitim sistemindeki

sözleşmeli ve ücretli öğretmenlik gibi esnek personel uygulamaları bir yana, özel öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler bütünüyle esnek olarak istihdam edilmektedir.

Özel öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler mesleki olarak çeşitli problemler yaşamaktadır. Öğretmenlerin iş ve çalışma koşulları, resmi ve özel okullar arasında farklılık göstermekte ve genel durum göz önünde bulundurulduğunda özel öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin şartları çoğunlukla daha elverişsiz olmaktadır. Alanyazına bakıldığında gerek özel öğretim kurumlarıyla gerekse bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerle ilgili olarak çok sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir. Örneğin, Onaran (2018), Cerev ve Coşkun (2020), Baransel (2020), Temiz (2020), İncekara (2020), Uğurlu ve Özdemir (2021), Karapınar ve Hatipoğlu (2021), Çalışır (2021) ve Gökçen (2022) özel öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenleri baz alarak, örgütsel adalet, iş tatmini ve iş performansı, örgütsel bağlılık, örgütsel sessizlik gibi konularda çalışmışlardır. Ancak bu araştırmalar içinde konuyu bütünsel olarak ele alan, öğretmenlik mesleği, öğretmenin statüsü ve çalışma koşulları ile yürüttüğü hizmetin niteliği arasında bağ kurarak değerlendiren araştırmalar oldukça azdır. Bu araştırma ile alana mütevazı bir katkı yapmak hedeflenmiştir.

Milli Eğitim Sisteminde özel öğretim kurumu sayısı ve bu kurumlarda görev yapan öğretmen sayısı yıllar içinde önemli artışlar göstermiştir. Özel okullarda görev yapan öğretmenler, mesleki olarak birçok sorun yaşamaktadır. Hem eğitim öğretimin niteliğini geliştirmek hem de öğretmenlerin haklarını ve refahı korumak ve geliştirmek açısından öğretmenlerin yaşadıkları mesleki sorunların çözümünde yetkililerin sorumluluk alması gerekmektedir. Bu araştırma ile politika planında özel okullarda görev yapan öğretmenlerin yaşadıkları ağır ve çok yönlü sorunlara dikkat çekmek hedeflenmiştir.

Özel öğretim kurumlarının tabi oldukları kurallar, 2007 yılında yürürlüğe giren 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu ile belirlenmiş ve 2012 yılında çıkarılan Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği ile uygulamaya dönük olarak düzenlenmiştir. İlgili kanunun ve yönetmeliğin çerçevesini çizdiği şekilde görev yapan öğretmenler, tabi oldukları istihdam biçimi ve çalışma koşulları dolayısıyla önemli mesleki sorunlar yaşamaktadır. Bu çalışmanın problemini özel öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin istihdam biçimi ve çalışma koşulları dolayısıyla ne tür mesleki sorunlar yaşadıkları oluşturmaktadır.

Amaç

Bu çalışmanın genel amacı, özel okul öğretmenlerinin yaşadıkları mesleki sorunları, öğretmen görüşlerine dayalı olarak analiz etmek ve değerlendirmektir. Bu çerçevede araştırmada yanıtı aranan amaç soruları şunlardır:

1. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin memnuniyet durumları nasıldır?
2. Özel okullarda görev yapan öğretmenlere göre, özel okullarda öğretmenlerin yaşadıkları mesleki sorunlar nelerdir?
3. Öğretmenlerin yaşadıkları mesleki sorunlar nasıl çözüm bulabilir?

Yöntem

Bu başlık altında araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama aracına ve verilerin toplanmasına, verilerin çözümlenmesine ve yorumlanmasına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma prosedürlerine uygun olarak yürütülen bir durum çalışmasıdır. Nitel araştırmalarda, ele alınan konulara ilişkin olarak sorgulayıcı ve yorumlayıcı olarak hareket edilir ve konuların 'doğal' ortamlarındaki varolma biçimleri ve/veya özellikleri anlaşılmasına çalışılır (Denzin ve Lincoln, 2005). Nitel durum çalışmaları, bir ya da birkaç durumun ele alındığı, bu durumları etkileyen etmenlerin total ve derinlemesine araştırıldığı araştırma desenleridir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Konu ya da mesele edinilen duruma ilişkin derinlemesine bilgi edinme ve kavrayış/yorum geliştirme durum çalışmasının ayırıcı özelliğidir (Creswell, 2016). Durum çalışmalarında araştırmacılar, konu edindikleri durumu araştırmak için topladıkları verileri, örüntüler ve temalar oluşturacak şekilde analiz edip yorumlayabilirler. Bu çalışmalarda kişilerin etkinlikleri, bildikleri, düşündükleri ve hissettikleri ortaya çıkarılmaya çalışılır ve gözlem, görüşme, belge incelemesi gibi veri toplama teknikleri kullanılır (Patton, 2002).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu amaçlı olarak belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırmacının amaca uygun, anlamlı veriler elde edebilmek için en iyi ve en uygun örnekleme seçmesi olarak tanımlanmıştır (Merriam, 2015). Araştırmada amaçlı örnekleme ile hareket edilirken, branş, kıdem, medeni durum, görev yapılan kurumun niteliği ve öğrenim

durumu değişkenlerini baz alınarak çeşitlilik sağlamak hedeflenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara kentinde, farklı tür ve düzeylerdeki özel öğretim kurumlarında öğretmen olarak görev yapan 18 katılımcı oluşturmuştur.

Tablo 1
Araştırmanın Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Sıra/Kod	Cinsiyet	Branş	Öğrenim Durumu	Kıdem
Ö1	Erkek	Rehber Öğretmen	Lisans	10 yıl
Ö2	Erkek	Matematik	Lisans	9 yıl
Ö3	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	Lisans	3 yıl
Ö4	Erkek	İngilizce	Lisans	11 yıl
Ö5	Kadın	Sosyal Bilgiler	Lisans	9 yıl
Ö6	Kadın	Almanca	Lisans	2 yıl
Ö7	Kadın	Fen Bilimleri	Lisans	6 yıl
Ö8	Kadın	Türk Dili ve Edebiyatı	Yüksek Lisans	12 yıl
Ö9	Kadın	Sosyal Bilgiler	Yüksek Lisans	9 yıl
Ö10	Kadın	Okul Öncesi	Lisans	6 yıl
Ö11	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	Lisans	4 yıl
Ö12	Erkek	Türkçe	Lisans	8 yıl
Ö13	Kadın	İngilizce	Lisans	13 yıl
Ö14	Erkek	Rehber Öğretmen	Lisans	12 yıl
Ö15	Kadın	Okul Öncesi	Yüksek Lisans	14 yıl
Ö16	Erkek	Matematik	Lisans	10 yıl
Ö17	Kadın	Türkçe	Lisans	1 yıl
Ö18	Erkek	İngilizce	Lisans	3 yıl

Tablo 1’de görüldüğü gibi, katılımcıların 10’u kadın ve 8’i erkektir, 15’i lisans ve 3’ü yüksek lisans mezunudur, 5’i 1-5, 8’i 6-10, 5’i 11-15 yıl arası kıdeme sahiptir. Katılımcılar çeşitli branşlardan seçilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Görüşmeler, yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler olmak üzere, üç türde sınıflandırılmıştır (Kümbetoğlu, 2015). Bu çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma kapsamında veri toplamak için, iki bölümden oluşan, bir görüşme formu geliştirilmiştir. Formda, araştırmanın amaç sorularına yanıt bulmak üzere belirlenmiş 5 soru ve bir dizi alt açıcı soru ve ifade bulunmaktadır. Görüşme formu oluşturulurken önce alanyazın taranmış, araştırma bağlamı ve amaçlarıyla ilintili veri toplama araçları gözden geçirilerek bir soru havuzu oluşturulmuştur. Sonra soru havuzundaki sorular araştırma amaçlarına uygun olarak elenmiş ve yeniden düzenlenmiştir. Daha sonra taslak görüşme formu, alanında uzman 3 öğretim elemanına gönderilerek uzman görüşüne sunulmuş ve formdaki soruların amaçlara uygunluğunu ve anlaşılabilirliğini test etmek için 2 özel okul öğretmeni ile deneme uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu şekilde son şekli verilen görüşme formu, araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Görüşmelerin 8’i yüz yüze gerçekleştirilirken, zaman kısıtından kaynaklı olarak, 10 tanesi çevrimiçi (online) gerçekleştirilmiştir.

Görüşmelerle elde edilen veriler önce deşifre edilip word ortamına aktarılmıştır. Bu şekilde 41 sayfa (12 punto, 1,5 satır aralığı, Times New Roman yazı stilinde) veri elde edilmiştir. Görüşme verileri katılımcılara ulaştırılarak verileri teyit etmeleri sağlanmıştır. Görüşme dökümleri, alanında uzman bir öğretim elemanı ve araştırmacı tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiş, kodlamalar ve temalarda yaklaşık %80 görüş birliği olduğu görülmüştür. Araştırma kapsamında toplanan veriler önce betimsel olarak değerlendirilmiş, sonra katılımcı görüşleri, içinde buldukları bağlama uygun olarak, içerik açısından analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmada olabildiğince fazla katılımcı görüşü aktarılmış, veriler yorumlanırken, iç ve dış yoruma başvurulmuştur.

Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında araştırma kapsamında elde edilen veriler analiz edilmiş; görüşme soruları ve görüşmede kullanılan alt açıcı ifadeler baz alınarak temalara ulaşılmış ve daha sonra her bir tema açısından tipik katılımcı ifadeleri aktarılmış ve yorumlanmıştır.

Öğretmenlerin Memnuniyet Durumları

Öğretmenlerin memnuniyet durumlarını belirleyebilmek için öncelikle katılımcılara neden bir özel öğretim kurumunda görev yaptıkları sorulmuştur. Katılımcıların bu soruya yönelik yanıtları değerlendirildiğinde, sırasıyla, atanamama (n=11), zorunlu hizmet şartı ve/veya aileden uzak ya da mahrumiyet bölgesi niteliğinde bir yerde görev yapmak istememe (n=8) özel okullar için KPSS şartı bulunmaması (n=3) ve özel sektörde kariyer yapma isteği (n=3) temaları öne çıkmıştır.

Bu konuda bazı tipik katılımcı görüşlerine bakılacak olursa:

“...okulumu bitirir bitirmez KPSS'ye girdim, ama atanamadım. Bu nedenle özel okullara başvurduğum. Deneyimim olmadığından, beni stajyer olarak derecelendirdiler ve asgari ücret teklif ettiler. 10 aylık sözleşme yaptık.» (Ö-17)

«Branşımda atama sayıları çok az ve puanlar da çok yüksek. Mülakat var. Torpil yapıldığını düşünüyorum. Mecburen özel okulda iş buldum.» (Ö-6)

«Devletteki sınıf öğretmenlerinin atandıktan sonra mahrumiyet bölgesinde görev yapması, ailesinden uzak olması ve çalışma koşullarının ağır olması.» (Ö-11)

“Özel okulda kariyer olarak kendimi geliştirme imkânlarım daha fazla.” (Ö-1)

Türkiye’de öğretmen arzı ve öğretmen talebi arasında büyük bir açığı bulunmaktadır. Öğretmenliğe kaynak teşkil eden fakültelerden mezun olan ve formasyon sertifikası almakla bu hakkı kazanan 700 binin üzerinde öğretmen adayı atama beklerken son dört yılda sırasıyla, 41 bin, 35 bin, 20 bin ve seçim yılında 45 bin öğretmen ataması gerçekleştirilmiştir. Aynı dönemde öğretmen yetiştiren fakültelerden yüzbinlerce mezun verilmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin atanma sorunları yakıcıdır. Atanma şansı bulamayan öğretmenler özel öğretim kurumlarına yönelmektedir. Nitelim, Alagöz (2016) öğretmen adaylarının kamu okullarına atanamamaları durumunda ekonomik geçim sıkıntısı ve bir an önce iş bulma kaygısıyla özel öğretim kurumlarına başvurmak zorunda kaldıklarını belirtmiştir. Süner’e (2019) göre, KPSS ve Bakanlığın açıkladığı kontenjanların sayısal yeterliği ve branşlara dağılımı öğretmen adaylarında kaygı ve umutsuzluk yaratmaktadır. Özsanı’ya (2008) göre, KPSS sürecinin öğretmen adaylar için uzun ve yorucu olması, sınava hazırlanan öğretmen adaylarının bu süreç içinde ekonomik zorluklar yaşamasına ve psikolojik olarak yıpranmasına neden olmaktadır. Atanma kaygısı, bir an önce bir işe girme zorunluğu ile birleştiğinde Ceyhan’a (2004) göre, öğretmen adayları farklı bir yol izlemeye yönelmekte ve istediklerinden farklı bir şekilde istihdam edilmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği’ne (2015) göre, öğretmen görevlendirme açısından Türkiye coğrafyası farklı hizmet bölgelerine ve hizmet alanlarına bölünmüştür. Her hizmet bölgesinin ve bu bölgeler içindeki farklı hizmet alanlarının farklı hizmet puanları ve zorunlu hizmet süreleri bulunmaktadır. Atama şansı bulan öğretmenler öncelikle sözleşmeli olarak atanmakta ve arandıkları yerde 3 yıl ve atandıkları yer ya da benzer bir yerde 1 yıl olmak üzere toplam 4 yıl zorunlu hizmete tabi olmaktadır. Dört yılın sonunda yer değiştirme hakkı elde eden öğretmenlerin yer değiştirmeleri ancak hizmet puanları yettiği ölçüde gerçekleşebilmektedir. Karadağ, Aydoğmuş ve Kesten’e (2020) göre, atanma şansı bulan öğretmenler için, zorunlu hizmet süreleri meslek ve aile hayatlarını etkileyecek derecede uzun sürmekte ve öğretmenlerin dinamiklerini kaybetmelerine yol açabilmektedir.

Araştırma kapsamında yine öğretmenlerin memnuniyet durumlarını belirleyebilmek için katılımcılara, hem bir özel öğretim kurumunda çalışmaktan hem de görev yaptıkları kurumdan memnun olup olmadıkları sorulmuştur. Bu soruya verilen yanıtlar değerlendirildiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğu (n=15) özel öğretim kurumlarında görev yapmaktan memnun değildir. Katılımcılar içinde 2 kişi «memnun», 1 kişi ise «kararsız» yönde görüş belirtmiştir. Yine katılımcıların çoğunluğu hali hazırda görev yaptığı kurumdan memnun değildir (n=12). Katılımcılar içinde 4 kişi «memnun», 2 kişi ise «kararsız» yönde görüş belirtmiştir.

Bu konuda bazı tipik katılımcı görüşlerine bakılacak olursa:

«Özel okulda çalışmaktan memnun değilim. Çalıştığım okul yine iyi ama bir sürü olumsuzluk var.» (Ö-7).

«Memnunum bulunduğum kurumdan. Kurumsal olduğu için eğitim ve bilgi anlamında öğretmen yeterliyse terfi şansı var, iş tatmini yüksek.» (Ö-1).

«Butik bir okulda çalışıyorum. Her yıl öğretmenler değişiyor. Yazın sözleşmem yapılacak mı bilmiyorum. Hiç memnun değilim ama çalışmak zorundayım.» (Ö-3).

Özel öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler, genel olarak, hem özel sektörde görev yapmaktan hem de çalıştıkları kurumdan memnun değildir. İş ve çalışma koşullarının ağırlığı ve elverişsizliği bu memnuniyetsizliğin başlıca nedenidir. Uğurlu ve Özdemir (2021), özel öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin çalışma koşulları nedeniyle mutsuz olduklarını, bunun da performanslarını düşürdüğünü belirlemişlerdir.

Öğretmenlerin Yaşadıkları Mesleki Sorunlar

Katılımcılara öncelikle, görevlerini yerine getirirken yaşadıkları sorunlara ilişkin bir soru yöneltilmiştir. Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtlar, genel olarak istihdam koşullarından, okul sisteminin işleyişinden ve velilerden kaynaklanan sorunlar olmak üzere üç boyutta değerlendirilebilir. İstihdam koşullarından kaynaklanan sorunlar ücret düşüklüğü (n=14), iş güvencesinden yoksunluk (n=11) ve uzun çalışma süreleri (n=8) olarak öne çıkarken, okul sisteminin işleyişinden kaynaklanan sorunlar içinde idarenin yaklaşımı ve yıldırma (n=7) ile okul sistemi içindeki rekabet, elverişsiz çalışma iklimi (n=6) ön plana çıkmıştır. Yine katılımcı görüşleri içinde velilerin beklentileri (n=5) ve öğretmenlere yaklaşım tarzları (n=3) öne çıkan görüşler arasındadır.

Bu konuda bazı tipik katılımcı görüşlerine bakılacak olursa:

«Az çalışanla, az maaşla çok iş yaptırılmaya çalışıldığı zaman bir yerden sonra işin kalitesi düşüyor ister istemez ve bu kalitesizliğin faturası da yine öğretmene kesiliyor.» (Ö-5).

«Maalesef genellikle verilen düşük maaştan dolayı doğru düzgün geçinmekte zorlanıyorum. Bunun yaşadığımız en büyük sorun olduğunu düşünüyorum çünkü maddi anlamda özel okul öğretmenleri tatmin edilse belki de iş yoğunluğu, çalışma süreleri ve koşulları bu kadar büyük bir problem haline gelmez.»(Ö-13).

«Hafta sonu toplantıları, mesai sonrası çalışmalar, toplantılar. Gün içerisinde zaten insanlar çok yoruluyor. Sabah erken başlıyor, evine geç gidiyor.» (Ö-8).

«Meslektaşlarımızla sorunlar yaşayabiliyoruz. İstenen grup çalışmaları ya da projeleri meslektaşımızdan kaynaklanan problemlerden dolayı yetiştiremeyebiliyoruz. Bunu yönetime açıklamak çok zor oluyor. Mobbinge uğrayabiliyoruz. Aynı şekilde hastalanıp ya da hastalandığını söyleyip doktor raporu alan meslektaşlarımızın derslerini doldurmak zorunda kalıyoruz.» (Ö-6).

«Veli hesap sormak istiyor para ödediği için. Burada idarecilerin hassas yaklaşım kurumsal kimliği koruyarak öğretmeni de koruması gerekirken birçok özel kurumda öğretmen veliye hesap veriyor ve idare buna sessiz kalıyor.»(Ö-4).

«İdare tarafından bunun böyle olması gerektiği söyleniyor ve bizden isteniyor. Sürekli olarak veli ve öğrenciyi tatmin etmek zorundayız.»(Ö-11).

Özel öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler, genel olarak, yıllık sözleşmelere tabi olarak görev yapmakta ve asgari ücret ya da biraz üzerinde ücret almaktadırlar. Çoğu okulda öğretmenlere ek ders ücreti de ödenmemektedir. Cerev ve Coşkun'a (2020) göre, özel okul öğretmenlerinin en büyük sorunlarından biri, iş güvencesine sahip olmaksızın çok düşük ücretler karşılığında görev yapıyor olmalarıdır. Bu durum öğretmenlerin performanslarına ve sosyal yaşamlarına yansımaktadır. Çimen ve Karadağ (2020), öğretmenlerin görev yaptıkları kurumda kendilerini mutlu, huzurlu ve değerli hissettikleri zaman verimli olabileceklerini belirtmişlerdir. Onaran (2018) da özel okullarda öğretmenlerin öğretmenlik rollerinin göz ardı edilmesinin ve öğretmenlere özel şirket çalışanları gibi yaklaşılmasının hem öğretmenler hem de eğitim – öğretim süreci açısından olumsuz sonuçlar doğurduğunu belirtmiştir.

Özel okullarda önemli bir sorun yöneticilerin öğretmenlere yaklaşım tarzlarıdır. Himmetoğlu, Shikhkamalova ve Bayrak (2021), öğretmenlerin mesleklerine ve çalıştıkları örgüte yönelik duygu, düşünce ve tutumlarının, büyük ölçüde yöneticilerin yaklaşımlarına bağlı olduğunu savunmuşlardır. Çimen ve Karadağ (2020) özel öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin baskıcı tutumları nedeniyle önemli zorluklar yaşadıklarını; yöneticilerin öğretmenleri velilerle karşı karşıya getirebildiklerini, sınıf içi süreçlere fazlaca müdahil olduklarını, denetim ve değerlendirme adı altında öğretmenin özerklik alanına müdahale edebildiklerini belirtmişlerdir.

Özel okullarda öğretmenlerin yaşadıkları sorunlardan biri de velilerin ölçsüz ve/veya yersiz beklentileri ve öğretmenlerle ilişkilene tarzlarıdır. Koç (2019), özel okul öğretmenlerinin devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre velilerin baskısını üzerlerinde daha çok hissettiklerini belirtmiştir. Veliler, okula para ödedikleri için, hesap sorulacak kişi olarak öğretmeni hedef almakta ve öğretmen üzerinde bir baskı oluşturabilmektedirler. Bu

durum da öğretmenin özerkliğini, mesleki saygınlığını olumsuz etkilemekte ve öğretmenleri psikolojik olarak yıpratmaktadır.

Özel öğretim kurumlarında örgüt ikliminden kaynaklanan sorunlar da önemlidir. Bu sorunların bir yanında yöneticilerle ilişkilerde yaşanan sorunlar varken diğer yanında meslektaş ilişkilerinde yaşanan sorunlar bulunmaktadır. Bu açıdan en önemli sorunlardan biri öğretmenlerin rekabete zorlanmaları ve mesleki dayanışma yerine yarışmayı ön plana almalarıdır. Zembat (2012) özel okullardaki öğretmenlerin, geldikleri sosyo-kültürel koşulların da bir sonucu olarak, birbirlerine yabancılaştıklarını, özel sektör çalışma usullerinden kaynaklı olarak rekabete ve yarışmaya girdiklerini belirtmiştir.

Araştırma kapsamında katılımcılara görevlerini yerine getirirken yaşadıkları sorunları belirleyebilmek için, ikinci olarak, özel öğretim kurumlarında görev yapmanın avantajları ve dezavantajları hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Bu soruya verilen yanıtlar değerlendirildiğinde, katılımcıların çoğunluğu özel okullarda görev yapmanın dezavantajları üzerinde durmuş ve herhangi bir avantajı olmadığı yönünde görüş belirtmiştir (n=11). Katılımcıların sıklıkla dile getirdikleri dezavantajlar, ücret düşüklüğü (n=9), iş güvencesinin olmaması (n=7), çalışma koşullarının ağırlığı (n=7) ve idarenin ve velilerin beklentileri (n=6) olmuştur. Özel öğretim kurumlarının avantajlarından söz eden katılımcılar, mesleki gelişim (n=4), kariyer fırsatı (n=3) ve yer değiştirme kolaylığı (n=2) üzerinde durmuşlardır.

Bu konuda bazı tipik katılımcı görüşlerine bakılacak olursa:

«Özel okullarda ücretler çok düşük. Uzun süreler boyunca çalışmak zorundayız. Cumartesileri bile okuldayız.» (Ö-18).

«Yıl sonu geldiğinde işimizin olacağına garantisiz. İş güvencesi yok. Velilerin istekleri bitmiyor.» (Ö-12).

«Öğrencilerin genel olarak hazır bulunuşluğu önemli bir faktör. Öğrenciler genelde daha hazır, daha istekli olabiliyorlar. Öğrenciler arasındaki iletişim ve rekabet daha fazla olduğu için öğrenmek adına daha hevesli olabiliyorlar.» (Ö-1).

«İstediyim şehirde çalışma imkânının var. Devlette olduğun zaman atama durumlarında zorunlu hizmet süreleri çok uzun. Onun haricinde, kurum değişikliği yapabiliyorsun memnun olmadığın takdirde.» (Ö-14).

«Özel öğretim kurumlarında öğretmenlerin mesleki anlamda tatmin duygularının daha yüksek olduğunu düşünüyorum.» (Ö-1)

Görüldüğü gibi özel öğretim kurumlarında görev yapmanın iş ve çalışma koşullarından kaynaklanan olumsuzlukları ön plana çıkarmıştır. Baransel (2020) öğretmen sirkülasyonu ve ücret sorunları üzerinde durmuş ve bunlar arasında güçlü bir ilişki bulunduğunu belirtmiştir. Özel okul öğretmenleri ağır çalışma koşulları nedeniyle ya kurum değiştirme yönelimi göstermekte ya da mesleği bırakmaktadırlar. Alıç (1996) da özel okul öğretmenlerinin ağır çalışma koşulları; uzun ve esnek mesai saatleri ve öğretmenlik mesleğinin değersizleştirilmesi gibi sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir.

Öğretmenlerin dezavantaj olarak dile getirdikleri görüşler içinde yöneticilerden kaynaklanan sorunlar önemlidir. Temiz'e (2020) göre, yöneticilerin uyguladıkları baskı, görmezden gelme ve değersizleştirme davranışları öğretmenler üzerinde toplu bir sessizliğe yol açmakta ve öğretmenlerin iş verimliliklerini düşürmektedir. Onaran'a (2018) göre, yöneticiler ülkede yaşanan istihdam sorunlarını öğretmenler üzerinde bir baskı unsuru olarak kullanabilmektedirler.

Veli beklentileri ve velilerin öğretmenlere yaklaşım tarzları da önemli bir sorun alanıdır. Gürler (2020) öğretmenlerin, iş güvenceleri veli memnuniyetine, aldıkları ücret de velilerden gelen paraya bağlı olduğu için, velilere karşı her koşulda 'hoş görülü' davranmak zorunda kaldıklarını belirtmiştir. Veli beklentileri ile eğitim – öğretimin niteliği arasında, çoğu zaman, bire bir ilişki olmadığı için özel okullarda verilen eğitimin niteliği de tartışmalı hale gelmektedir.

Avantajlar bahsinde ise, öğrencilerin niteliği, kişisel gelişme olanakları ve kariyer fırsatları üzerinde durulmuştur. Bu açıdan, Coşkun'a (2007) göre, özel okul öğrencilerinin sosyo-ekonomik anlamda daha üst ailelerden gelmeleri bir avantaj yaratmakta, bu durum öğrencilerin akademik yönden daha yeterli olmasını beraberinde getirmekte ve kurumları daha başarılı kılmaktadır. Öğretmenler, özel okullarda, mesleki anlamda daha üst seviyede dersler yapabilmektedir. Topal (2022) da, öğrencilerin okul dışındaki eğitsel etkinliklere katılımının ve hazır

bulunuşluklarının eğitim öğretim sürecinde önemli olduğunu belirtmiş ve özel okullardaki öğrencinin niteliğinden kaynaklı olarak öğretmenlerin bir tür iç tatmin yaşadıklarını iddia etmiştir.

Öğretmenlerin Mesleki Olarak Yaşadıkları Sorunların Çözümü

Katılımcılara son olarak yaşadıkları mesleki sorunların çözümüne ilişkin görüşleri sorulmuştur. Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde, iş güvencesinin sağlanması ve diğer özlük haklarının devlet güvencesine alınması (n=13), ücret düzeyinin yükseltilmesi (n=9) ve devlet denetiminin artırılması (n=4) yönünde görüşler öne çıkmıştır.

Bu konuda bazı tipik katılımcı görüşlerine bakılacak olursa:

«Bu sorunlar kanun ile devlet güvencesi ile çözülebilir. Çok fazla özel okul var. Bunlar denetlenmiyor.» (Ö-9).

«Bakanlık yıllardır öğretmenlerin sorunlarını görmezden geliyor. Hep patronları gözetiyor. Taban ücret olması lazım. Eskiden vardı. Denetim şart.» (Ö-13).

«Özel okullarda çalışan öğretmenlerin devlette çalışanlar gibi özlük hakları olmalı. Bu da yasa ile düzenlenmeli. Ama düzenleme yetmez. Bakanlık okulları denetlemeli.»(Ö-15).

Katılımcıların, yaygın bir şekilde, devletin, iş güvencesi, ücret düzeyi ve öğretmenlerin yaşadıkları diğer sorunların çözümü için düzenleyici ve denetleyici olarak görev üstlenmesi gereğine değindikleri görülmektedir. Gerek yasa gerekse yönetmelik ile özel öğretim kurumları ve bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin çalışma usul ve esasları düzenlenmişse de, bu düzenlemeler öğretmenlerin yaşadıkları sorunları ortadan kaldıracak nitelikte ve yeterlikte değildir. 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu'nun 56. maddesine göre "Eğitim ve öğretim hizmetinin, bu kanunun hükümlerine göre devlet adına yürütülmesinden, gözetim ve denetiminden Millî Eğitim Bakanlığı sorumlu (...)" kılınmasına rağmen etkili bir gözetim ve denetim yapıldığını söylemek de zordur.

Sonuçlar ve Öneriler

Türkiye'de eğitim, neo-liberal politikalar aracılığıyla, giderek daha fazla oranda kârlılığa dayalı bir sektör olarak örgütlenmektedir. Devlet, öteden beri, farklı tür ve düzeylerdeki özel öğretim kurumlarını, gerek maddi/finansal kolaylıklar sağlayarak, gerekse öğrencilere yönelik maddi teşvik programları uygulayarak güçlendirmeye ve yaygınlaştırmaya çalışmaktadır. Sonuçta yıllar içinde özel öğretim kurumu sayıları ve bu kurumlarda görev yapan öğretmen sayıları artmıştır. Ancak, özel okullarda görev yapan öğretmenler iş ve çalışma koşullarının merkezinde olduğu önemli mesleki sorunlar yaşamaktadır.

Bu araştırmada ulaşılan sonuçlara göre öğretmenler, genel olarak, özel öğretim kurumlarında görev yapmaktan memnun değildir. Katılımcılar, genel olarak, atanma sorunu ya da elverişsiz bir bölgeye/yerleşim birimine atanma endişesi dolayısıyla özel öğretim kurumlarında görev yapmaktadır. Katılımcılara göre, özel sektörde görev yapmak, iş güvencesi, ücret düzeyi, ödeme yapısı, çalışma süreleri ve çalışma yoğunluğu, velilerle ilişkiler/veli beklentileri, idare ile ilişkiler/denetim ve değerlendirme gibi konularda önemli mesleki sorunlarla belirlenirken, bir kariyer planına sahip olmak, kendini yetiştirecek ortam bulmak, esnek bir biçimde görev yapmak gibi bazı 'avantajları' beraberinde getirmektedir. Özel öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler, genel olarak, iş güvencesi sorunu ile ilişkili bir biçimde, öğretmen sirkülasyonundan ve çalışma alanının süreksizliğinden yakınmaktadır.

Araştırma kapsamında, kurumsal olarak güçlü ve büyük okulların, yeni kurulmuş, kurumsal gelişimini henüz tamamlayamamış ya da kurumsal niteliği zayıf, görece olarak küçük okullara göre, iş ve çalışma koşullarının öğretmenler için daha elverişli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, özel öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ücret düzeylerinin, geçmişte düzenlendiği gibi, kamu eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin maaş düzeyleri baz alınarak artırılması, iş ve kariyer güvencelerinin yasal olarak düzenlenmesi ve kamusal olarak denetlenmesi, sendikalaşmalarının önündeki engellerin kaldırılması, böylece yaşadıkları mesleki sorunlara kolektif olarak çözüm bulma kanallarının açılması gibi politika önerileri geliştirilmiştir.

Bu araştırma Ankara kentinde amaçlı olarak belirlenmiş görece olarak küçük bir çalışma grubuyla az sayıda görüşme sorusu kullanılarak yürütülmüş mütevazı bir çalışmadır. Türkiye'de özel öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki olarak yaşadıkları sorunlar çok boyutlu ve ağırdır. Meseleye ilişkin olarak, nitel ve nicel araştırma yöntem ve tekniklerinin kullanılacağı, daha farklı ve daha büyük örneklem ve çalışma grubu seçilerek yürütülecek araştırmalar yapılması önerilebilir.

Kaynakça

5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu. Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.5580.pdf>, Son Erişim Tarihi: 14.08.2023.

Alagöz, İ. (2016). Bölünmüş İşgücü Politikaları Bağlamında Özel Okullardaki Öğretmenlerin Sorunları (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Alıç, M. (1996). Eğitim Sisteminin Amaçlarının Gerçekleştirilmesinde Eğitim Yöneticisinin İşlevleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 217, 12-1

Baransel, S., (2020). Özel Okullar Arasında Öğretmen Hareketliliği (Yüksek Lisans Tezi). Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Cerev, G. & Coşkun, S. (2020). Özel Okul Öğretmenlerinin Çalışma Sorunları Üzerine Nitel Bir Araştırma, Elazığ İli Örneği. *Fırat Üniversitesi Harput Araştırmaları Dergisi (FÜHAD)*, 7(13), 125-142.

Ceyhan, A. A. (2004). Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programına Devam Eden Öğretmen Adaylarının Umutsuzluk Düzeylerinin İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 91-101.

Creswell, J. W. (2016). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni* (M. Bütün, S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitapevi.

Coşkun, Y. (2007). Lise Öğrencilerinde Öğrenilmiş Güçlülük ve Kontrol Odağı Algılama Düzeyi İlişkisinin İncelenmesi, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 25(25), Sayfa 71-85.

Çalışır, M., (2021). İş Tatmini Örgütsel Bağlılık İlişkisi: Başakşehir İlçesi Özel Okul Öğretmenleri Örneği (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

Çimen, B. ve Karadağ, E. (2020). Özel Okulda Çalışan Öğretmenlerin Çalışma Şartları ve Gelecek Kaygıları Üzerine Nitel Bir Çalışma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 518-541. DOI: 10.17679/inuefd.476428.

Denzin, N. K., & Lincon, Y. S. (2005). *Introduction: the discipline and practice of qualitative research*. The Sage Handbook of Qualitative Research (3rd), pp.1-32. Thousands Oaks: Sage Publications, Inc.

Gökçen, M., (2022). Özel Öğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algısı ile Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki İlişki (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi. Denizli.

Gürler, M. (2020). Devlet Okuluyla Özel Okul Arasındaki Farklar. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 1(1).

Himmetoğlu, B., Shikhkamalova, V. & Bayrak, C. (2022). Problems faced by special education teachers and the role of school principals in solution of these problems. *Trakya Journal of Education*, 12(3), 1597-1618

Hood, C. (1991). "A public management for all seasons?", *Public Administration*, Vol. 69, pp.3-19.

Hague, M. S. (2013). "New public management: Origins, dimensions and critical implications", *Public Administration and Public Policy*, Vol.1, <http://www.eolss.net/Sample-Chapters/C14/E1-34-04-01.pdf>

İncekara, S., (2020). Özel Okul Öğretmenlerinin Örgütsel Mutluluk ve Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki (Yüksek Lisans Tezi). Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Antalya, Türkiye

Karadağ, Y., Aydoğmuş, M. ve Kesten, A. (2020). Sözleşmeli Öğretmenlik ve Sözlü Sınav: Öğretmen Adayları Ne Düşünüyor? *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 237-266. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.11m

Karapınar, A. & Hatipoğlu, Z., (2021). Özel Öğretim Kurumlarında Görev Alan Öğretmenlerin İş Güvencesi Algısının Örgütsel Bağlılık ve Performansa Etkisi. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 52-64.

Koç, A.F. (2019). Okul Kültürünün Özel Okullarda ve Devlet Okullarında Çalışan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Uygulamalarına Etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri, Türkiye.

Kümbetoğlu, B. (2015). *Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

Larbi, G. (1999). "The new public management approach and crisis states", United Nations Research Institute for

Social Development Discussion Paper, No.112.

Manning, N. (2001). "The legacy of the new public management in developing countries", *International Review of Administrative Sciences*, Vol. 67, pp.297-312.

Merriam, S. B. (2015). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği (2015). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4.htm>, Son Erişim Tarihi: 12.07.2023.

Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği, (2012). Erişim adresi: https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_01/06143442_Ozel_Oyretim_Kurumları_Yonetmeliği__06.01.2023.pdf, Son Erişim Tarihi: 12.07.2023.

Millî Eğitim Bakanlığı, (2022). Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim. *Resmî İstatistik Programı Yayını*.

Onaran, M.A., (2018). The problems experienced by private school history teachers with schools management and the solution offers to these problems. *Inonu University Journal of the Graduate School of Education*. 5(10), DOI: 10.29129/inujse.446906.

Özsarı, İ. (2008). Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin KPSS Merkezi Sınavı Odaklı Gelecek Kaygıları ve Mesleki Beklentileri. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.

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

Soydan, T. (2018). *Millî Eğitim Sisteminde Esnek Personel Düzenlemeleri*, Prof. Dr. Emine Akyüz'e Armağan. Y. Karaman Kepenekçi, ve P. Taşkın (Editörler), Ankara: Pegem Akademi.

Sulisworo, D., Nasir, R., & Maryani, I. (2017). Identification of teachers' problems in Indonesia on facing global community. *International Journal of Research Studies in Education*, 6(2), 81-90.

Süner, Ş. (2019). Öğretmen Adaylarının Atanamama Kaygılarının Umutsuzluk Düzeyleri ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.

T.C Anayasası. Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.2709.pdf>, Son Erişim Tarihi: 12.07.2023

Temiz, C.S., (2020). Özel Okul Öğretmenlerinin Sessizlik ile İlgili Görüşleri. (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Topal, S. (2022). Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Kariyer Seçiminde Stem Mesleklerine Yönelmelerine Okul Dışı (informal) Öğrenme Ortamlarının Etkililiğinin Araştırılması. (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye.

Uğurlu, C.T., & Özdemir, Ö.S., (2021). Özel Okulda Mutlu Bir Öğretmen Olmak. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 14(1), 68-84

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Zembat, R. (2012). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Yöneticisi, Meslektaşları ve Aileler Bağlamında Algıladıkları Çatışma Durumlarının İncelenmesi. *Education and Science*, 37(163).